

**”Nyt mä ajattelen enemmän niin, et mä opetan niitä
elämään”**

– Hyvinvointi ja sen opettaminen alakoulussa

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Lokakuu 2019
Sanna Pellava

Ohjaaja: Katriina Maaranen



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare – Author Sanna Pellava		
Työn nimi - Arbetets titel ”Nyt mä ajattelen enemmän niin, et mä opetan niitä elämään” – Hyvinvointi ja sen opettaminen alakoulussa		
Title “The way I see it now is that I am teaching them how to live” – on wellbeing and teaching wellbeing in primary school		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 74 s + 1 liite.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Hyvinvointitaitoja ja niiden opettamista on ehditty tutkia maailmalla jo jonkin verran. Tutkimustulokset ovat olleet lupaavia. On todettu, että hyvinvointia voidaan opettaa lapsille ja taitojen oppimisen myötä lasten hyvinvointi, käytös ja koulumenestys ovat parantuneet. Hyvinvoinnin opetus on pikku hiljaa rantautunut myös Suomeen. Suomessa ei kuitenkaan tietääkseni ole vielä ehditty tutkia luokanopettajien käsityksiä. Niinpä tässä tutkimuksessa on tarkoitus ymmärtää luokanopettajien näkemyksiä oppilaiden hyvinvoinnista ja kokemuksia hyvinvoinnin opettamisesta. Tutkielman teoriaosuudessa esitellään hyvinvoinnin teorioita ja kouluhyvinvoinnin käsitettä. Lisäksi paneudutaan hyvinvoinnin opetuksen erilaisiin osaluaisiin ja tarkastellaan opettajan taitojen, ilmapiirin ja koko koulun mukanaolon merkitystä oppilaiden hyvinvoinnille.</p> <p>Tutkimuksessa oli laadullinen ote. Tutkimuksessa haastateltiin viittä eri luokanopettajaa, joilla oli kaikilla pidempi kokemus luokanopettajana toimimisesta. Haastatteluaineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Aineisto analysoitiin teema-analyysillä käyttäen.</p> <p>Luokanopettajat näkivät oppilaiden hyvinvoinnin koostuvan useasta eri tekijästä. Hyvinvointiin nähtiin vaikuttavan ennen kaikkea sekä oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidot että opettajan omat taidot ja käsitykset. Näiden lisäksi myös turvallisella ilmapiirillä, yhdessä tekemisen ja yhteisöllisyyden kulttuurilla, hyvän huomaamisella ja merkityksellisuuden tunteella nähtiin olevan vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin. Suomalaiset opettajat eivät kuitenkaan korostaneet myönteisten tunteiden merkitystä, mikä on yksi positiivisen pedagogiikan kulmakivistä. Luokanopettajilla oli vaihtelevia kokemuksia hyvinvoinnin opettamisesta. Opettajat kokivat osaltaan resurssit riittäviksi, osaltaan puutteellisiksi. Opettajat olivat huomanneet myönteisiä vaikutuksia oppilaissa hyvinvoinnin opetuksen myötä. Vaikutti myös siltä, että hyvinvoinnin opetus saattaa edistää myönteisesti opettajan omaa kasvua ja hyvinvointia. Hyvinvoinnin opetus näyttäytyykin asiana, johon vaikuttaa monta eri tekijää, jotka ovat kaikki kytköksissä toisiinsa.</p>		
Avainsanat – Nyckelord hyvinvointi, hyvinvoinnin opetus, alakoulu, positiivinen pedagogiikka		
Keywords wellbeing, teaching wellbeing, primary school, positive education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Sanna Pellava		
Työn nimi - Arbetets titel ”Nyt mä ajattelen enemmän niin, et mä opetan niitä elämään” – Hyvinvointi ja sen opettaminen alakoulussa		
Title “The way I see it now is that I am teaching them how to live” – on wellbeing and teaching wellbeing in primary school		
Oppiaine - Läroämne – Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year October 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 74 pp. + 1 appendix
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Wellbeing skills and the teaching wellbeing have already been researched to a certain extent abroad. Research results have been promising. It has been established that wellbeing can be taught to children. Teaching wellbeing has also been shown to improve children's wellbeing, behaviour as well as academic performance. Teaching wellbeing is starting to become adopted in Finland as well. As far as I know, teachers' views have not yet been investigated in Finland. The present study's aim is therefore to understand teachers' views on pupils' wellbeing and experience on teaching wellbeing. The theory section of the thesis introduces theories of wellbeing and concepts concerning school wellbeing. I also delve into different fields of teaching of wellbeing and examine the significance on the pupils' wellbeing of teachers' skills, the general atmosphere and the entire school's involvement.</p> <p>The study adopts a qualitative approach. The research encompasses interviews with five class teachers all of whom had many years of teaching experience. Interviews were conducted using semi-structured thematic interviews. Thematic analysis was conducted on the material.</p> <p>The class teachers considered the pupils' wellbeing to be affected by several factors. Wellbeing was seen to be promoted especially by the pupils' social and emotional skills and the teacher's own skills and perceptions. Additionally a safe atmosphere, performing tasks together and a culture of communality, noticing strengths and good behaviour, as well as the perceived sense of meaning were seen as affecting the wellbeing of pupils. The Finnish teachers did not, however, emphasize the meaning of positive emotions that constitute one of the pillars of positive education. The class teachers had mixed experience with teaching wellbeing. The teachers perceived the resources for teaching wellbeing as partly sufficient and partly lacking. They had noticed positive effects in their pupils by teaching wellbeing. Teaching wellbeing seemed also to positively affect the teacher's own growth and wellbeing. The teaching of wellbeing does indeed seem to be affected by many interconnected factors.</p>		
Avainsanat – Nyckelord hyvinvointi, hyvinvoinnin opetus, alakoulu, positiivinen pedagogiikka		
Keywords wellbeing, teaching wellbeing, primary school, positive education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	HYVINVOINTI	4
2.1	Hyvinvoinnin juuret	4
2.2	Hyvinvoinnin teorioita.....	5
2.2.1	Itsemäääämisteoriat.....	5
2.2.2	PERMA –teoria.....	6
2.2.3	Hyvinvoinnin jatkumo.....	7
2.2.4	Monesta tekijästä koostuva hyvinvointi	7
2.3	Kouluyhyvinvointi.....	8
2.4	Hyvinvointi opetussuunnitelmassa	9
3	HYVINVOINNIN OPETUS	12
3.1	Opetuksen osa-alueita	12
3.1.1	Tunne- ja vuorovaikutustaidot.....	12
3.1.2	Vahvuuspedagogiikka	14
3.1.3	Osallisuus.....	16
3.1.4	Myönteisten tunteiden vahvistaminen	17
3.2	Opettaja rakentamassa hyvinvointia	18
3.2.1	Opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot	18
3.2.2	Hyvinvointia tukeva luokkailmapiiri	21
3.3	Koko koulun sitoutuminen	23
3.3.1	Hyvinvoiva koulu	23
3.3.2	Hyvinvoinnin opetuksen esteitä ja opetuksen implementointi.....	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	27
5.1	Aineiston keruu ja tutkimushenkilöt	27
5.1.1	Teemahaastattelu.....	27
5.1.2	Haastateltavien hankkiminen ja kuvaus	28
5.2	Teema-analyysi	30
5.2.1	Analyysimenetelmä ja analyysin lähtökohdat.....	30
5.2.2	Analyysin eteneminen	31
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	35
6.1	Opettajien käsitys oppilaiden hyvinvoinnista	35

6.1.1	Turvallinen ilmapiiri.....	36
6.1.2	Yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys.....	37
6.1.3	Oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidot.....	39
6.1.4	Hyvän huomaaminen.....	41
6.1.5	Merkityksellisyyden tunne.....	43
6.1.6	Opettajan taidot ja käsitykset.....	45
6.2	Opettajien kokemuksia hyvinvointitaitojen opettamisesta	46
6.2.1	Resurssit	47
6.2.2	Haastavat oppilaat ja ryhmät	51
6.2.3	Oppilaiden taidot ja asenteet	53
6.2.4	Opetusmenotit	56
6.2.5	Opettajan oma kasvu.....	57
7	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	60
8	POHDINTAA	63
	LÄHTEET.....	69
	LIITTEET.....	75

1 Johdanto

Elämänsä aikana noin joka toinen suomalainen sairastuu mielenterveyden häiriöön. Masennukseen sairastuu joka viides suomalainen. (Karas & Nurminen, 2016.) Mielenterveydelliset ongelmat eivät kuitenkaan koske vain meitä suomalaisia, vaan vastaavanlaisia sairastumistilastoja on raportoitu myös muualta maailmasta (esim. White & Waters, 2015, s.6). Perinteinen psykologian tutkimus on keskittynyt etsimään syitä ja hoitokeinoja näille mielenterveyden sairauksille. Tutkimuksissa on kuitenkin huomattu, ettei tällaisella ongelmakeskeisyydellä ole onnistuttu poistamaan mielenterveyden haasteita. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000.)

Parikymmentä vuotta sitten psykologian alalla kiinnostuttiinkin hyvinvoinnista (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Syntyi positiivisen psykologian suuntaus, jossa ryhdyttiin selvittämään mielenterveyttä yllä pitäviä tekijöitä ja asioita, joiden avulla ihmiset selviävät elämänsä haasteista (Peterson & Seligman, 2004 s. 3-8; Seligman 2011, 11-13). Tutkimuksissa on sittemmin todettu, että hyvinvointi on pitkälti asia, johon voidaan opettelu- ja harjoittelun kautta vaikuttaa (esim. Bolier ym., 2013).

Tutkimustulokset mahdollisuudesta vaikuttaa omaan hyvinvointiin ovatkin olleet lupaavia. Näin ollen hyvinvoinnin teema on saavuttanut tärkeän aseman myös koulumaailmassa. (Noble & McGrath, 2013, s.8-11.) On ajateltu, että koulut voisivat toimia hyvin paikkana, jossa opetellaan akateemisten taitojen lisäksi myös hyvinvointitaitoja (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Hyvinvointitaitojen opetuksen avulla on tarkoitus tarjota oppilaille työkaluja siihen, miten kohdat arjen ongelmat ja stressitekijät (Seligman ym., 2009).

Aihe on ajankohtainen myös siksi, että uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan hyvinvointia. Perusopetuksen tavoitteena nähdään hyvinvoinnin edistäminen. Myös tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä oppilaan vahvuudet pääsevät uudessa opetussuunnitelmassa tärkeään rooliin. (POPS, 2014, s.18,22,71.) Hyvinvointitaitojen opetus onkin näin saavuttanut tärkeän osan perusopetuksessa.

Maailmalla oppilaille on opetettu menestyksekkäästi esimerkiksi tunteista, vuorovaikutuksesta ja vahvuuksista (Noble & McGrath, 2013, s.8-12). Tutkimustuloksissa on ilmennyt, että oppilaiden hyvinvointi on lisääntynyt erilaisten hyvinvointi-interventioiden myötä: oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat parantuneet, häiriökäyttäytyminen vähentynyt ja myös oppimistulokset ovat kohentuneet. Vaikuttaa siis siltä, että hyvinvoinnin opetus tukee myös akateemisten taitojen oppimista. (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg, & Schellinger, 2011.) Myös Suomessa on käynnistynyt ja päättynytkin useita hankkeita ja tutkimuksia oppilaiden hyvinvoinnin parantamiseksi (esim. Janhunen, 2013; Leskisenoja, 2016; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s.11; Väливаara, Paakkari, Aro, & Torppa, 2018).

Toisaalta oppilaiden kokemaan hyvinvointiin vaikuttaa myös ympäristö, jossa he elävät (Noble & McGrath, 2013, s.8-12). Näin ollen hyvinvointia ei voi pelkistää vain taidoiksi, joita oppilaille opetetaan. Opettajalla on tärkeä rooli siinä, millaisena roolimallina hän toimii oppilaille ja miten hän ohjaa luokkaansa (Jennings & Greenberg, 2009; Jeon, Buettner, Grant, & Lang, 2019). Myös luokan ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden kokemaan hyvinvointiin (Ryan & Deci, 2016, s.5,367). Lisäksi hyvinvoinnin opetuksen kannalta merkityksellistä on, että koko koulu sitoutuu hyvinvoinnin opetukseen, jolloin myös opettajan on mahdollista saada tukea (Greenberg ym., 2003). Näihin asioihin paneudun tarkemmin tutkielmani teoriaosuudessa. Tarkastelen myös sitä, mitä hyvinvointi oikein on.

Tässä tutkimuksessa lähestyn hyvinvointia positiivisen psykologian ja pedagogiikan näkökulmasta. Näin ollen ymmärrän hyvinvoinnin kattavan sosiaalisia, psykologisia ja emotionaalisia näkökulmia. Liikunta, ravinto ja lepo ovat myös asioita, jotka usein liitetään hyvinvointiin koulun kontekstissa, mutta ne jäävät tarkasteluni ulkopuolelle. Tarkastelen hyvinvointia siitä näkökulmasta, mitä hyvinvointi on ja mitä koulussa voidaan tehdä lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Vaikka lasten hyvinvointiin vaikuttaa myös heidän kotiolonsa, rajaan lasten vapaa-ajan ja yksityiskohtaisen yhteistyön vanhempien kanssa tutkimukseni ulkopuolelle.

Tutkimustani varten haastattelin viittä eri luokanopettajaa hyvinvoinnista ja sen opettamisesta. Keräämääni aineistoa analysoin teema-analyysillä. Tässä laadullisessa tutkimuksessani pyrin ymmärtämään, miten luokanopettajat käsittävät oppilaiden hyvinvoinnin ja millaisia kokemuksia heillä on hyvinvoinnin opettamisesta.

2 Hyvinvointi

Tässä kappaleessa esittelen aluksi hyvinvoinnin tutkimisen juuria, jonka jälkeen paneudun muutamaaan keskeiseen hyvinvoinnin teoriaan. Tämän jälkeen esittelen kouluhyvinvoinnin käsitteen ja lopuksi tarkastelen hyvinvointia uudessa opetussuunnitelmassa.

2.1 Hyvinvoinnin juuret

Hyvinvointia alettiin tutkia positiivisen psykologian alla 2000-luvun alussa. Tällöin positiivisen psykologian uranuurtajat Martin Seligman ja Mihaly Csikszentmihalyi kiinnostuivat ihmismielen myönteisistä puolista. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s.21.) Suuntaus syntyi ikään kuin vastalauseena psykologian valtavirralle, jossa oli keskitytty vain lähinnä ihmismielen ongelmiin ja niiden parantamiseen (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Tarkoituksena oli selvittää tekijöitä, jotka auttavat ihmisiä voimaan hyvin, tuovat voimavaroja ja luovat tyytyväisyyttä omaa elämää kohtaan (Peterson & Seligman, 2004 s. 3-8; Seligman 2011, 11-13). Tutkimuksissa oli nimittäin huomattu, ettei ongelmakeskeinen lähestymistapa ollut auttanut estämään mielenterveysongelmia tai väkivallantekoa (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Positiivisessa psykologiassa kiinnostuttiinkin myönteisistä kokemuksista, luontevahvuuksista ja myönteisyyttä edistävästä toimintaympäristöstä (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Tutkimukset kohdistuivat myös esimerkiksi myönteisiin tunteisiin, myötätuntoon, flowhon, toisiin ihmisiin sitoutumiseen ja liittymiseen sekä merkityksellisyyden tunteeseen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s.25).

Positiivisen psykologian oppien myötä esimerkiksi terapiassa huomattiin, että ei vain heikkouksien korjaaminen, vaan myös voimavarojen korostaminen auttoi ihmisiä toipumaan (Seligman 2011, s.11-13). Myös tutkimusten myötä huomattiin, että hyvinvointi on asia, johon voidaan harjoitusten avulla vaikuttaa (esim. Bolier ym., 2013). On myös ajateltu, että ihminen pystyy itse vaikuttamaan noin 40 % hyvinvointinsa tasoon. Loput 60 % ihmisen onnellisuudesta määrittää pe-

rimä (50%) ja elämäntapahtumat (10%). Näin ollen ihmisillä on mahdollista päättää, haluavatko he itse parantaa hyvinvointinsa tasoa. (Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005.)

Positiivisessa psykologiassa ihmismielen positiivisten tekijöiden ajatellaan olevan vähintään yhtä tärkeitä kuin ihmisten kohtaavat ongelmat. Nimestään huolimatta suuntauksessa ei siis kielletä esimerkiksi heikkouksien ja mielenterveydellisiä ongelmien olemassaoloa. (Peterson & Seligman, 2004, s.4.)

2.2 Hyvinvoinnin teorioita

Vaikka hyvinvoinnin tutkimus onkin vielä verrattain nuorta ja siksi keskeneräistä, ovat eri tutkijat ehdineet kehittää erilaisia hyvinvoinnin teorioita. Teorioiden avulla pyritään selvittämään sitä, millaisista asioista hyvinvointi koostuu eli mitä tekijöitä ihminen tarvitsee voidakseen hyvin (Keyes, 2002; Ryan & Deci, 2016, s.10-11; Seligman, 2011,s.16). Tässä esittelen kolme keskeistä hyvinvoinnin teoriaa.

2.2.1 Itsemääräämisteoria

Ryanin ja Decin (2016, s.10-11, 241) itsemääräämisteorian mukaan hyvinvointi koostuu kolmesta eri tekijästä: autonomiasta, kyvykkyyden tunteesta ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuuden tunteesta. Autonomian ajatellaan toteutuvan silloin, kun ihminen pystyy itse vaikuttamaan tekemisiinsä ja kokemuksiinsa. Kyvykkyyden tunne taas kuvaa ihmisen tarvetta tuntea olevansa hyvä asioissa, jotka ovat hänelle tärkeitä. Tämä tarkoittaa erilaisia asioita eri ihmisille. Jotkut haluavat olla hyviä esimerkiksi videopeleissä ja jotkut puolestaan uusien asioiden kehittämisessä. Sosiaalisesta yhteenkuuluvuuteen kuuluu puolestaan tunne ryhmään kuulumisesta ja itsensä kokemisen tärkeiksi muille. Tämä tarve pätee sekä läheisissä ihmissuhteissa että myös laajemmissa sosiaalisissa verkostoissa. Ihmisillä ajatellaankin olevan tarve esimerkiksi osallistua, tukea ryhmää ja tehdä hyvää muille. Teorian mukaan voimme hyvin, kun nämä kaikki kolme perustarvetta toteutuvat. Voidessamme hyvin on puolestaan luonnollista, että ko-

emme myönteisiä tunteita. Teorian mukaan myönteiset tunteet eivät siis itsessään ole edellytys hyvinvoinnille, vaan hyvinvoinnin tulos. (Ryan & Deci, 2016, s.4-5, 10-11.)

2.2.2 PERMA –teoria

Positiivisen psykologian uranuurtaja Martin Seligman (2011) on myös kehittänyt oman teoriansa hyvinvoinnista. Hänen muodostamansa PERMA-teorian mukaan hyvinvointi koostuu viidestä eri osatekijästä: myönteisistä tunteista (engl. *positive emotions*), sitoutumisesta (engl. *engagement*), myönteisistä ihmissuhteista (engl. *relationships*), merkityksellisyydestä (engl. *meaning*) ja saavuttamisesta (engl. *accomplishments*). Näiden tekijöiden englanninkielisten sanojen ensimmäisistä kirjaimista muodostuu teorian nimi PERMA. (Seligman, 2011, s.16.)

Hyvinvointi koostuu siis PERMA -teorian mukaan myönteisistä tunteista, kuten ilosta ja innostuksesta. Myös myönteiset, voimaa ja tukea antavat ihmissuhteet ovat tärkeitä hyvinvoinnille. Lisäksi sitoutuminen nähdään merkittävänä. Se viittaa Seligmanin (2011) mukaan flow-tilaan; tilaan, jossa ajankulu katoaa ja keskittyminen on täydellistä. Merkityksellisyys puolestaan tarkoittaa sitä, että haluamme kokea, että elämällemme on merkitystä. Tähän liittyy tuntemus siitä, että olemme osa jotakin itseämme suurempaa, esimerkiksi perhettä tai jotakin yhteisöä. Lisäksi Seligman (2011) kirjoittaa, että hyvinvointiamme kasvattaa itsellemme tärkeiden asioiden saavuttaminen. Näissä asioissa haluamme jatkuvasti parantaa osaamistamme, saada mahdollisesti menestystä ja voittoa. Saavuttaminen tarkoittaakin oikeastaan samaa kuin kyvykkyyden, kompetenssin, tunne. (Seligman, 2011, s.22-29.)

PERMA-teoria pohjautuu ajatukselle, että kaikki nämä tekijät itsessään ovat sellaisia, joita ihmiset haluavat tavoitella niiden itsensä vuoksi. Ihmiset esimerkiksi haluavat tuntea myönteisiä tunteita ja elämänsä merkitykselliseksi. Esimerkiksi kokemalla mielihyvää ja mukavuutta elämä vain tuntuu mukavammalta. Hyvinvointi puolestaan lisääntyy mitä tahansa osatekijää lisäämällä. (Seligman, 2011, s.22-23.)

2.2.3 Hyvinvoinnin jatkumo

Hyvinvointia on myös tarkasteltu enemmän mielenterveyden näkökulmasta. Keyesin (2002) mukaan hyvinvointi on jatkumo. Jatkumon toisessa päässä on ihminen, jolla on mielenterveydellisiä ongelmia ja toisella laidalla ihminen, joka voi optimaalisen hyvin eli kukoistaa. Tällainen ihminen on täynnä myönteisiä tunteita ja hänellä on sekä psyykkistä että sosiaalista toimintakykyä. Teorian mukaan hyvinvointi koostuukin kolmesta eri ulottuvuudesta: emotionaalisesta, psykologisesta ja sosiaalisesta. (Keyes, 2002.)

Hyvinvoinnin emotionaalinen osa koostuu tunneperäisestä hyvästä olostä: hyvinvoiva ihminen kokee enimmäkseen myönteisiä tunteita. Psykologinen ja sosiaalinen tekijä yhdessä määrittävät ihmisen toimintakykyä. Toimintakyky tarkoittaa käytännössä sellaisia asioita kuin ihminen hyväksyy itsensä, hän kokee pystyvänsä vaikuttamaan itselleen tärkeisiin asioihin ja hän kokee elämällään olevan tarkoitus. Lisäksi toimintakykyyn kuuluvat myönteiset ihmissuhteet, tunne ryhmään kuulumisesta, tunne hyväksytyksi tulemisesta ja tunne siitä, että pystyy tekemään myönteisiä asioita ryhmän hyväksi. (Keyes, 2002.)

2.2.4 Monesta tekijästä koostuva hyvinvointi

Näiden kolmen teorian mukaan hyvinvointi koostuu siis useasta eri tekijästä. Samanlaisia tuloksia on saatu myös tutkimuksista: mikään yksittäinen tekijä ei pysty selittämään hyvinvointia. Teorioiden mukaan ihminen tarvitsee ehdottomasti myönteisiä ihmissuhteita ja kykyä toimia ihmissuhteissa voidakseen hyvin. Lisäksi vaikuttaa siltä, että hyvinvointia kohottaa myös kyvykkyyden kokemus ja myönteiset tunteet. Myös merkityksellisyyden ja autonomian tunne liittyvät teorioiden mukaan vahvasti hyvinvointiin. (Keyes, 2002; Ryan & Deci, 2016, s.10-11; Seligman, 2011, s.22-29.) Näiden tekijöiden lisäksi hyvinvointiin on liitetty myös sellaisia tekijöitä kuin itsetunto, optimismi, resilienssi, elinvoimaisuus ja tunteiden vakaus (Huppert & So, 2013).

2.3 Kouluhyvinvointi

Kouluhyvinvoinnin voidaan ajatella eroavan hyvinvoinnin teorioista siinä, että siihen kuuluu olennaisena osana oppiminen. Oppiminen nähdäänkin yhtenä kouluhyvinvoinnin tavoitteena. Oppimisen lisäksi kouluhyvinvoinnilla tavoitellaan oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja myönteisiä tunnekokemuksia. (Meriläinen, Lappalainen, & Kuittinen, 2008, s.9.)

Kouluhyvinvointia on ehkä kaikista kattavimmin pyritty määrittelemään noin kymmenen vuotta sitten australialaisten tutkijoiden toimesta. Selvittääkseen, mitä kaikkea kouluhyvinvointiin kuuluu, Noble ja kumppanit (2008) perehtyivät ensin alan kirjallisuuteen. Kirjallisuuskatsauksen jälkeen tutkijat lisäsivät määrittelemään vielä alan asiantuntijoiden ja opettajien näkemyksiä. Näiden selvitysten jälkeen he päätyivät määrittelemään kouluhyvinvoinnin siten, että siihen liittyi useita tekijöitä. Oppilaan hyvinvointi nähtiin olotilana, johon liittyi pääasiassa myönteisiä tunteita ja asenteita, myönteisiä ihmissuhteita koulun kontekstissa, resilienssiä, itsensä haastamista, tyytyväisyyttä itseän ja yleistä tyytyväisyyden tunnetta liittyen oppimiskokemuksiin. (Noble ym., 2008, s.6-9.)

Kouluhyvinvoinnin nähtiin lisäksi liittyvän vahvasti oppimiseen. Sen todettiin ilmenevän koulutyytyväisyydessä, oppimiseen sitoutumisessa ja sosioemotionaalisessa käytöksessä. Lisäksi nähtiin, että oppilaan hyvinvointia voidaan kohentaa koulussa erilaisten toimintatapojen kautta, yhteistyössä vanhempien ja ympäristön toimijoiden kanssa. (Noble ym., 2008, s.9.)

Kouluhyvinvoinnin käsitteessä merkittävää onkin, että se nähdään asiana, jota voidaan kehittää. Näin ollen kouluhyvinvointia voidaan tietoisesti parantaa usealla eri osa-alueilla. Fyysisistä ja psyykkistä turvallisuutta voidaan kohentaa ja lapsille opettaa sekä sosioemotionaalisia taitoja että prososiaalisia arvoja. Kouluyhteisö voi panostaa kannustavaan ja välittävään ilmapiiriin, ottaa käyttöön vahvuusperustaista opetusta ja pyrkiä luomaan tilanteita ja ilmapiiriä, joissa jokainen lapsi tuntee itsensä merkitykselliseksi. Kaikkien näiden erilaisten lähestymistapojen on todettu olevan yhteydessä oppimistuloksiin: ne lisäävät kouluun sitoutumista, motivaatiota ja vähentävät ongelmakäyttäytymistä. Lisäksi näiden

lähestymistapojen avulla voidaan tukea lasten mielenterveyttä ja opettaa prososiaalista ja vastuullista elämäntapaa. (Noble ym., 2008, s.8-10.) Taustalla vaikuttavina tekijöinä mallissa nähdään laadukas opettaminen ja oppiminen, hyvä yhteistyö vanhempien ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa sekä koko koulun hyvät toimintatavat ja johtajuus. (Noble ym., 2008, s.8-11.)

Vastaavanlaisia määritelmiä kouluhyvinvoinnista on saatu myös Suomessa tehdyissä tutkimuksissa. Väливаара, Paakkari, Aro ja Torppa (2018) kartoittivat peruskoululaisten näkemyksiä siitä, mitä he ymmärtävät kouluhyvinvoinnilla. He haastattelivat yli 60 kolmas-, kuudes- ja seitsemäsluokkalaista ja saivat tutkimuksessaan tulokseksi, että lapset arvostavat autonomiaa ja itsensä toteuttamista. Näissä korostuivat osallistumisen mahdollisuus, huolenpito sekä kokemus hyväksytyksi tulemisesta. Lisäksi lapset pitivät tärkeänä fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta, yhteisiä sääntöjä, hyviä kaveri- ja oppilas-opettajasuhteita sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Myös opettajan taidot, oppilaiden tarpeiden huomioiminen ja työrauha koettiin merkittäväksi tekijöiksi kouluhyvinvoinnille. (Väливаара ym., 2018.) Vastaavasti Janhunen (2013, s.6) selvitti väitöskirjassaan yläkouluikäisten näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Tärkeimmiksi tekijöiksi nousivat niin ikään turvallisuus, ihmissuhteet, yhteisöllisyys ja joukkoon kuulumisen tunne (Janhunen, 2013, s.6).

2.4 Hyvinvointi opetussuunnitelmassa

Hyvinvoinnin opetuksen kannalta on merkityksellistä, millainen rooli hyvinvoinnille annetaan valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelma nimittäin luo perusteet koulujen opetustoiminnalle, jolloin yksittäisten asioiden korostaminen opetussuunnitelmassa velvoittaa opettajia koko maassa (POPS, 2014, s.9).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa hyvinvointi nähdään tärkeänä ja ajankoh-
taisena asiana: opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee luoda edellytyksiä oppilaan hyvinvoinnille, oppimiselle ja kehitykselle. Perusopetuksen tehtävänä

nähdäänkin yhteiskunnassa vallitsevan hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen. Opetussuunnitelman mukaan on tärkeää lisätä niin yksittäisten oppilaiden hyvinvointia kuin myös auttaa muita ihmisiä ja ympäristö voimaan paremmin. (POPS, 2014, s.9,16,22,34.)

Tuoreimmassa opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan tarkemmin määritellä, mitä hyvinvoinnilla tarkoitetaan. Vaikuttaa siltä, että opetussuunnitelmassa hyvinvoinnilla viitataan niin psyykkiseen, sosiaaliseen, emotionaaliseen kuin myös fyysiseen hyvinvointiin: esimerkiksi ruokailut nähdään hyvinvointia edistävänä asiana (POPS, 2014, s.42). Tässä lyhyessä katsauksessa paneudun kuitenkin vain niihin näkökulmiin, jotka pohjautuvat enemmän mielen hyvinvointiin, johon kuuluu niin sosiaalisia, psyykkisiä kuin myös emotionaalisia ulottuvuuksia.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa jokainen oppilas nähdään ainutlaatuisena. Opetussuunnitelma ohjaa kuuntelemaan ja arvostamaan jokaista oppijaa. Lisäksi oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina. Opetussuunnitelma kiinnittääkin erityistä huomiota oppilaiden osallisuuden tukemiseen. Koulutyö tulisi järjestää siten, että oppilaat pääsevät osallistumaan ja tulevat kuulluiksi. Tähän liittyen koulun työtavoissa tulisi ottaa oppimisen tavoitteiden lisäksi huomioon myös oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Lisäksi osallisuuden edistämisen keinoina mainitaan esimerkiksi oppilaskuntatoiminta sekä tuki- ja kummioppilastoiminta. (POPS, 2014, s.15,17,28,30,35.)

Tärkeän roolin saavat myös sosiaaliset taidot ja yhteistoiminta muiden kanssa. Sosiaaliset taidot ja niiden harjoittelu nähdäänkin yhtenä perusopetuksen tavoitteista. Hyvinvointiin kuuluu siten taito toimia yhdessä muiden kanssa sekä taito solmia ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Oppilaiden käyttäytymisen periaatteena nähdään toisten loukkaamattomuus ja perusoikeutena turvallisuus. Lisäksi tavoitteena on, että oppilaat oppisivat aikaa myöten itsehillintää ja ottamaan vastuuta omasta hyvinvoinnistaan. (POPS, 2014, s.16,18,21,34.)

Myös oppilaiden väliset ristiriidat nähdään väistämättömänä osana kasvua ja muiden kanssa toimimista. Ristiriitoja opetussuunnitelma ohjaa ratkomaan eettisesti ja myötätuntoisesti. Myönteiset keinot näkyvät myös työrauhan ylläpidos-

sa ja kasvatuskeskusteluissa. Näissä korostetaan luottamuksellista ja välittävää ilmapiiriä sekä positiivisten keinojen löytämistä. Myönteisyyden nähdään mahdollistavan oppilaan käyttäytymisen ja hyvinvoinnin kohentumisen. (POPS, 2014, s.15,36-37.)

Opettajilla puolestaan nähdään olevan vastuu jokaisen oppilaan hyvinvoinnin seuraamisesta ja edistämisestä. Opetussuunnitelmassa todetaankin, että jokaiseen päivään olisi hyvä sisällyttää mielen hyvinvointia tukevia toimintoja. Opetussuunnitelman sisältötavoitteiden mukaisesti läpi alakoulun harjoitellaan hyvinvointiin ja tunteisiin liittyviä taitoja. Opettajien tulee lisäksi suhtautua kunnioittavasti ja avoimesti oppilaiden kotiväkeen, heidän näkemyksiinsä ja ajatuksiinsa. Opettajien lisäksi myös koko muun koulun henkilökunnan tulee edistää oppilaiden hyvinvointia. Oppilas on oikeutettu tukitoimiin ja tarvittaessa oppilashuollon palveluihin turvaamaan hänen psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. (POPS, 2014, s.15,27,34,77,132,156.)

Eli kaiken kaikkiaan uudessa opetussuunnitelmassa hyvinvointi, sen turvaaminen ja opetus nähdään tärkeinä seikkoina. Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan sen tarkemmin eritellä, mitkä kaikki hyvinvoinnin osa-alueet olisi tärkeää huomioida, vain osallisuus ja sosiaaliset suhteet saavat suurehkon roolin. Hyvinvoinnin käsitteestä ja sisällöstä jätetäänkin kouluille ja opettajille tulkinnanvaraa.

3 Hyvinvoinnin opetus

Tässä tarkastelemani hyvinvoinnin opetus pohjautuu positiiviseen pedagogiikkaan. Positiivinen pedagogiikka (*engl. positive education*) voidaan ajatella pedagogiikaksi, jossa keskitytään sekä perinteisiin koulussa opetettuihin akateemisiin taitoihin että hyvinvointiin (Seligman ym., 2009). Positiivisessa pedagogiikassa ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea myönteisten asioiden huomaamisesta, opettelemisesta ja myönteisyyden tukemisesta, eikä niinkään kiinnitetä huomiota ongelmiin kuin perinteisesti on ollut tapana tehdä (Meriläinen ym., 2008, s.8). Positiivista pedagogiikkaa kuvaileekin esimerkiksi yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri, myönteiset kokemukset ja vahvuusopetus. Tavoitteena on opettaa oppilaille taitoja, joiden avulla heidän on helpompi kohdata arjen ongelmat ja stressitekijät. (Seligman ym., 2009.)

Tässä kappaleessa esittelen aluksi muutamia positiivisen pedagogiikan opetuksen aihe-alueita ja esittelen erilaisista interventio-ohjelmista saatuja tutkimustuloksia. Hyvinvointi ei kuitenkaan rakennu pelkästään opettamalla lapsille erilaisia taitoja ja valitsemalla sopivia opetusmetodeja. Tärkeää on myös se, miten opettaja suhtautuu oppilaisiinsa ja millainen ilmapiiri luokassa vallitsee (Cohen, 2009; Jeon, Hur, & Buettner, 2016). Tässä kappaleessa tarkastelenkin lisäksi opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä hyvinvointia edistävää ilmapiiriä. Viimeiseksi paneudun vielä siihen, miksi on tärkeää, että koko koulu sitoutuisi hyvinvoinnin opetukseen.

3.1 Opetuksen osa-alueita

3.1.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot

Hyvinvoinnin kannalta ehkä kaikista keskeisintä on tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen, sillä näiden taitojen avulla oppilaiden on mahdollista saavuttaa sekä oppimiseen että henkilökohtaiseen elämään liittyviä tavoitteita. Tunne- ja vuorovaikutustaidot auttavat myös pärjäämään elämässä vastaantulevista haasteista. (Buckley & Saarni, 2014, s.99.)

Tunnetaitojen tutkimisesta kiinnostuttiin alun perin, kun huomattiin, että osa ihmistä pystyi käyttäytymään helpommin sosiaalisesti toivotulla tavalla, vaikka he kokivat vaikeita tunteita. Lisäksi nämä ihmiset toipuivat muita nopeammin haastavista tunteistaan. (Mayer, John & Salovey, 1997, s. 3-4.) Tämä havainto johti resilienssin, eli tunnekuntoisuuden tutkimiseen. Muodostui teoria tunnetaidoista, joihin ajateltiin kuuluvan neljä eri osaa: sekä omien että muiden tunteiden havainnointi, tunteiden käyttäminen ajattelun apuna, tunteiden ymmärtäminen ja tunteiden säätely. (Mayer, John D., Caruso, & Salovey, 2016.) Koulun kontekstissa näistä korostuu tunteiden säätelyn merkitys. Varsinkin vihan tunne on sellainen, jota olisi hyvä oppia ilmaisemaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Laine, 2005, s.65.)

Tunnetaidot liittyvät kiinteästi yhteen vuorovaikutustaitojen kanssa, sillä näitä molempia tarvitaan sosiaalisissa tilanteissa. Vuorovaikutustilanteissa on tärkeää havainnoida ja tulkita tilanteita ja muiden ihmisten toimintaa. Lisäksi pitää tiedostaa sosiaaliset normit ja osata käyttäytyä niiden mukaisesti. (Laine, 2005, s.64, 115-116.) Salmivalli (2005, s.79) täsmentää, että hyvät sosiaaliset taidot auttavat ihmistä toimimaan tehokkaasti ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Vuorovaikutustaitoinen ihminen osaakin käyttäytyä siten, että muut reagoivat häneen myönteisesti. Hän osaa myös ajoittaa asiat oikein ja toimia vastavuoroisesti. (Salmivalli, 2005, s.79.)

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa huomio tulisi kiinnittää useaan eri tekijään. Oppilaiden olisi hyvä oppia resilienssiä eli toipumiskykyä vastoinkäymisten jälkeen. Tärkeää olisi harjoittaa myös myönteisen ajattelun taitoja, itsensä tarkkailua, tunteiden säätelyä ja empatiataitoja. Lisäksi merkityksellisiä ovat myös tavoitteiden saavuttamisen taidot, ihmissuhdetaidot ja päätöksentekotaidot. (Noble ym., 2008, s.11-12.)

Näistä taidoista itsensä tarkkailua, itsesäätelyä, ihmissuhdetaitoja ja päätöksentekotaitoja on opetettu jo jonkin aikaa Yhdysvalloissa erilaisten tunne- ja vuorovaikutusohjelmien alla (CASEL, 2019). Tulokset ovat olleet lupaavia: tehdyn meta-analyysin mukaan oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidot paranivat ope-

tusinterventioiden myötä. Lisäksi oppilaiden asenteet muuttuivat myönteisemmiksi ja häiriökäytös väheni. Oppilaiden kokema stressi väheni, myönteiset tunteet lisääntyivät ja oppimistulokset paranivat. Myönteiset muutokset vaikuttivat niin oppilaisiin itseensä kuin myös heidän suhtautumiseensa muihin ihmisiin ja koulunkäyntiin. Meta-analyysissä myös huomattiin, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen tuottaa tuloksia kaikilla luokka-asteilla, aina peruskoulusta lukiokoulutukseen asti. (Durlak ym., 2011.)

Suomessakin on kehitetty erilaisia ohjelmia tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen ja opettamiseen. Näitä ovat esimerkiksi Yhteispeli ja Aggression portaat. Ohjelmilla on hieman erilaiset tavoitteet ja toimintatavat, mutta ne tähtäävät lasten hyvinvoinnin parantamiseen. (Hintikka, 2016, s.189-191.) Yhteispeli pohjautuu yllä esittelemääni yhdysvaltalaiseen malliin, mutta sitä on yksinkertaistettu ja siitä on tehty Suomeen sopiva versio. Yhteispelin keskiössä ovat kuulluksi tuleminen ja osallisuus, lämpimät ihmissuhteet, selkeys ja ennakoitavuus, osaamisen ja onnistumisen tuki ja ilo. (Solantaus, Lindblom, Ojala, & Kampman, 2015, s.22.) Yhteispelin hyötyjä ei ole vielä ehditty liioimmin tutkia. Ainoan saatavilla olevan interventiotutkimuksen mukaan Yhteispelin käyttäminen ei ollut saanut aikaan merkittäviä muutoksia oppilaiden taidoissa. (Kiviruusu ym., 2016).

Aggression portaat –ohjelmasta on puolestaan saatu myönteisiä tutkimustuloksia. Hintikka (2016, s.4) huomasi erityisoppilaiden parissa tehdyssä väitöskirjatutkimuksessaan, että intervention myötä oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaidot paranivat. Oppilaat kokivat myös enemmän myönteisiä tunteita ja käyttäytyivät vähemmän väkivaltaisesti. Lisäksi oppilaat oppivat purkamaan vihan tunteitaan rakentavammin ja suhtautumaan väkivaltaan kriittisemmin. (Hintikka, 2016, s.4.)

3.1.2 Vahvuuspedagogiikka

Vahvuusopetuksella tarkoitetaan lyhykäisyydessään sitä, että huomio kiinnitetään hyvään. Tällöin tavoitteena voi olla niin yksittäisten oppilaiden, koko ryhmän kuin myös opettajien ja vanhempien vahvuuksien tarkastelu ja hyödyntäminen. (Noble ym., 2008, s.11-12.) Huomion kohdistaminen myönteisiin seik-

koihin, eikä niinkään kielteisiin pohjautuu esimerkiksi siihen, että tutkimuksissa on huomattu, ettei ongelmakeskeisellä lähestymistavalla ole kyetty tarpeeksi lisäämään ihmisten hyvinvointia. Lisäksi on myös huomattu, että ihmismieli on taipuvainen kiinnittämään huomiota kielteisiin seikkoihin, esimerkiksi epäonnistumisiin. Vaikka päivässä olisi ollut monta onnistumisen kokemusta, saa kuitenkin useimmiten päivän ainoa epäonnistuminen mielen harhailemaan takaisin epäonnistumiseen ja unohtamaan onnistumiset. Niinpä hyvien asioiden tietoisella huomioimisella voi opettaa mieltä kiinnostumaan myös myönteisistä seikoista. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s.17-18.)

Yhden työkalun hyvän huomaamiseen muodostaa luonteenvahvuuksiin keskittynyt opetus. Luonteenvahvuudet ajatellaan ihmisessä oleviksi ei-akateemiseksi ominaisuuksiksi, joista osa on yksilölle ominaisempia. Loppuja luonteenvahvuuksia voidaan puolestaan kehittää opetuksen ja harjoittelun avulla. Luonteenvahvuuksia ajatellaan olevan yhteensä yli kaksikymmentä ja niihin kuuluu esimerkiksi sosiaalinen älykkyys, luovuus, rohkeus ja huumorintaju. (Peterson & Seligman, 2004, s. 8,18,29-30.) Vahvuusopetuksessa voidaan hyödyntää niin Petersonin ja Seligmanin (2004, s.8) kehittämiä luonteenvahvuuksia kuin myös muita oppilaiden osoittamia vahvuuksia (Noble ym., 2008, s.11-12).

Luonteenvahvuuksia on ehditty tutkia jo jonkin aikaa. Eri luonteenvahvuuksien on todettu ennustavan erilaisia asioita: esimerkiksi lasten kokemaa hyvinvointia on todettu lisäävän ryhmätyötaidot ja harkitsevaisuus (Park, 2004). Tutkimuksissa on myös todettu, että jo pelkkä omien vahvuuksien tunnistaminen esimerkiksi koulutyössä tai arjessa lisää hyvinvointia (esim. Linkins, Niemiec, Gillham, & Mayerson, 2015). Luonteenvahvuuksiin perustuvista interventioista on myös saatu myönteisiä tuloksia. Interventiot ovat yleisesti lisänneet oppilaiden hyvinvointia ja myönteistä suhtautumista kouluun sekä parantaneet koululaisten vertaissuhteita. Myös oppilaiden koulumenestys on parantunut. (Oppenheimer, Fialkov, Ecker, & Portnoy, 2014; Proctor ym., 2011; Quinlan, Swain, Cameron, & Vella-Brodrick, 2015; Waters, 2011.) Suomessa tehdyn intervention jälkeen puolestaan huomattiin oppilaiden itseluottamuksen, turvallisuuden tunteen, keskinäinen kunnioituksen ja oppimisen ilon lisääntyneen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s.11).

3.1.3 Osallisuus

Uusi opetussuunnitelma painottaa osallisuuden merkitystä koulutyön järjestämisessä (POPS, 2014, s.28). Osallisuuden käsitteestä ei kuitenkaan vallitse yksimielisyyttä, vaan se voidaan ymmärtävä monella eri tavalla. Osallisuuteen liitetään usein yhteiskunnallinen näkökulma, jolloin osallisuuden edistämisen tavoitteena on opettaa lapsille ja nuorille taitoja, joiden avulla on mahdollista vaikuttaa yhteiskunnassa. Toisaalta osallisuudella voidaan viitata myös sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaiseen oppimiseen. (Niemi, Heikkinen, & Kannas, 2010.)

Yhteiskunnallisen näkökulman kautta katsottuna osallisuuteen voidaan liittää myös sellainen tavoite, että lapset pääsevät aidosti osallistumaan heitä koskeviin asioihin. Tällöin keskeiseksi seikaksi nousee se, kuinka kyvykkäänä lapset nähdään. Lasten olisi hyvä päästä vaikuttamaan kouluympäristöönsä, mutta he eivät kuitenkaan vielä pysty siihen itsenäisesti. Lapsia ei voikaan rinnastaa täysin aikuisiin. Lapsille voidaan antaa mahdollisuus päättää tietyistä asioista ja samaan aikaan huolehtia siitä, että aikuinen on lasten tukena ja turvana. (Kiili, 2008.) Tärkeää on myös, että lasten tekemillä päätöksillä on oikeasti vaikutusta, jolloin heidän osallistumisen myötä jotkin asiat muuttuvat. Usein osallisuutta nimittäin hyödynnetään vain siten, että lapsia kuullaan, mutta lasten toivomat muutokset jäävät vähäisiksi. (Sinclair, 2004.)

Osallisuuden käsitteellä viitataan myös sosiokonstruktiiviseen näkemykseen oppimisesta. Niemen ym. (2010) tekemän kirjallisuussynteesin perusteella osallisuudessa merkityksellistä on, että opetuksen lähtökohtana nähdään oppilaiden kokemusmaailma. Tällöin oppimisympäristö kannustaa aktiivisuuteen, keskusteluun, reflektointiin sekä omien teorioiden muodostamiseen ja testaamiseen. Osallistavassa oppimisympäristössä käytetään dialogia, jolloin korostuu kokemusten ja tietojen jakaminen sekä omien mielipiteiden perustelu. Lisäksi opetus järjestetään yhteistoiminnallisesti. Tällöin oppilaat pääsevät ratkomaan ongelmia ja opiskelu etenee prosessinomaisesti. (Niemi ym., 2010.)

Osallisuuden käyttämistä opetuksessa voidaan perustella hyvinvoinnin teorioiden avulla. Niin kyvykkyyden kuin myös autonomian tunteiden on nähty vaikuttavan ihmisen hyvinvointiin (Ryan & Deci, 2016, s.10-11; Seligman, 2011, s.22-29). Lapsen kyvykkyyden tunne voikin kasvaa, kun hän oppii yhteiskunnallisen vaikuttamisen tapoja (Sinclair & Franklin, 2000). Lisäksi osallisuus luo harvinaisen mahdollisuuden autonomian toteuttamiseen. Koulussa ja ylipäättänsäkin elämässä kuitenkin vain harvat tilanteet ovat sellaisia, jossa ihminen voisi toteuttaa täysin vapaata tahtoaan. Näin ollen osallisuuteen panostaminen voi kasvattaa niin lasten taitoja kuin myös hyvinvointia. (Ryan & Deci, 2016, s.10-11.)

3.1.4 Myönteisten tunteiden vahvistaminen

Suomalaisessa kulttuurissa ei ehkä ole perinteisesti painotettu myönteisiä tunteita. Kuitenkin esimerkiksi Janhusen (2013, s.61-64) ja Leskisenojan (2016, s.166) tutkimuksissa ilmenee, että oppilaat arvostavat opettajaa, joka on kannustava, myönteinen ja hyväntuulinen. Oppiminen koetaan mukavammaksi myönteisessä ilmapiirissä (Janhunen, 2013, s.68-70). Nämä tutkimukset viitoittavat siihen, että myönteisyydellä on kuitenkin merkitystä myös koulun kontekstissa. Hyvinvointia voidaankin lisätä harjoittelemalla myönteisiä tunteita. Opettaja voi tehdä harjoituksia itsekseen tai oppilaiden kanssa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s.62, 134-146, 194-199.)

Myönteisten tunteiden merkitys ihmisen hyvinvoinnille ilmenee Fredricksonin (2001) *broaden-and-built* -teoriasta. Teorian mukaan ihmisellä on parempi toimintakyky silloin, kun hän kokee myönteisiä tunteita. Toisten ihmisten kanssa toimiminen on helpompaa ja luontevampaa, kun oppilas kokee olonsa esimerkiksi rennoksi ja iloiseksi. Tällöin koulussa vertaissuhteiden solmiminen ja ylläpito helpottuu ja päätöstenteko paranee. Myönteisten tunteiden avulla asiat myös nähdään myönteisemmässä valossa ja luovuus voi kukoistaa. (Fredrickson, 2001.) Myönteisten tunteiden on myös todettu edistävän suorituskkyä ja ovat täten yhteydessä koulumenestykseen (Shankland & Rosset, 2017).

Maailmalla on kehitetty kouluille erityisiä hyvinvointiohjelmia, joissa on keskitytty myönteisten tunteiden kasvattamiseen. Interventioissa on paneuduttu esimerkiksi toiveikkuuden, kiitollisuuden ja tyytyväisyyden lisäämiseen. Tutkimustulokset viitoittavat, että myönteisyyden keskittyminen on lisännyt lasten hyvinvointia. (Waters, 2011.) Myös Suomessa on tutkittu myönteisyyden opettamista osana laajempaa hyvinvointitaitojen kokonaisuuden opetusta. Leskisenoja (2016) järjesti vuoden ajan oppilailleen erilaisia harjoituksia liittyen myönteisiin tunteisiin, mutta myös muihin hyvinvointitaitoihin. Tutkimuksen kuluessa ja päätyttyä hän huomasi oppilaiden kokeman myönteisyyden kohonneen. (Leskisenoja, 2016, s.8.)

3.2 Opettaja rakentamassa hyvinvointia

3.2.1 Opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot

Oppilaiden hyvinvointiin vaikuttaa myös opettajaan liittyviä seikkoja. Oppilaiden on todettu voivan paremmin sellaisessa luokassa, jossa opettajalla on hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot ja opettajan kokema stressin määrä on pieni (Jennings & Greenberg, 2009; Jeon ym., 2019).

Tunne- ja vuorovaikutustaidoiltaan taitavalla opettajalla onkin hyvä kyky havainnoida, tunnistaa ja käyttää omia tunteitaan. Hän pystyy esimerkiksi hyödyntämään iloa ja innostusta motivoidessaan itseään ja oppilaita. Opettaja ymmärtää myös, miten hänen omat tunnetilansa vaikuttavat oppilaisiin ja hän osaa tunnistaa oppilaiden tunteita. Vuorovaikutustaitoinen opettaja osaa rakentaa hyvin toimivia ihmissuhteita ja avustaa konfliktien ratkaisuisissa. Opettaja ymmärtää ihmisten erilaisuutta ja osaa tehdä vastuullisia päätöksiä. (Jennings & Greenberg, 2009.)

Sosioemotionaalisesti taitava opettaja pystyy myös helpommin näkemään oppilaiden häiriökäyttäytymisen taakse, tarjoamaan tukeaan ja empatiaa, ja siten edesauttaa lapsia oppimaan itsesäätelytaitoja. Lisäksi opettajalla on taitoa ymmärtää sosiaalista dynamiikkaa, jota vertaissuhteissa tapahtuu. Esimerkiksi oppilas, jolla on ongelmia itsehillinnän kanssa, provosoituu helposti muiden oppi-

laiden pienistä yrityksistä ärsyttää. Tunne- ja vuorovaikutustaidoiltaan taitava opettaja pystyy huomaamaan tällaisia hienovaraisia ärsytysyrityksiä ja pystyy paneutumaan kummankin oppilaan toimintaan, eikä vain rankaise itsehillintänsä menettänyttä oppilasta. (Jennings & Greenberg, 2009.) Kun opettaja hallitsee omat tunteensa, on hänen helpompi pitäytyä tulkinnoista ja johtopäätösten teoista. Tällöin opettaja pystyy kohtaamaan oppilaat aidommin ja kuulemaan oppilaita todellisia motiiveja. (Pietarinen, Soini, & Pyhältö, 2008, s.63.)

Tutkimuksissa on myös todettu, että opettajan herkkyydellä huomata oppilaiden tunnetiloja on suuri merkitys. Opettaja, joka havaitsee oppilaiden tunnetilat ja vastaa niihin oppilaan tarvitsemalla tavalla, tukee toiminnallaan oppilaiden hyvinvointia. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaantuntemuksen kautta opettaja voi huomata eri oppilaiden erilaiset hetkittäiset tarpeet. Yksi oppilas ehkä tarvitsee tiukkaa äänensävyä, jotta hän keskittyisi, toinen saattaa puolestaan näyttää surulliselta ja opettaja kysyy oppilaan kuulumisia sopivan hetken tullen. (Pianta, Hamre, & Allen, 2012.)

Tunne- ja vuorovaikutustaidoillaan taitava opettaja toimii myös hyvänä roolimallina oppilaille, mistä johtuen myös oppilaat pystyvät helpommin oppimaan vastaavia taitoja (Jennings & Greenberg, 2009). Tällaisten opettajien luokassa oppilaat ovatkin sekä sosiaalisesti että akateemisesta taitavampia kuin luokassa, jossa opettajalla ei ole vastaavanlaisia taitoja tunnistaa oppilaiden tunteita ja tarpeita (Pianta ym., 2012).

Opettajan työssä tarvittavan herkkyyden lisäksi opettaja voi myös tietoisesti ohjata oppilaiden ja koko luokan tunnetiloja. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja ei reagoi perinteisillä keinoilla esimerkiksi tilanteisiin, jossa oppilas käyttäytyy tottelemattomasti, vaan jättää häiriökäytöksen huomioimatta. Tai vastaavasti, jos opettaja haluaisi luokan huomion, mutta ei sitä saa työntouhussa olevalta luokaltaan, voi opettaja päättää luovuttaa ja jatkaa yksittäisten oppilaiden ohjausta. Samalla opettaja mahdollistaa myönteisen tekemisen ilmapiirin, eikä esimerkiksi suutu ja moiti oppilaita. Tällaisissa tilanteissa opettaja saattaa itse kokea negatiivisia tunteita, mutta hän selviytyy niistä ja siten mahdollistaa koko luokan myönteisen tunneilmapiirin. (Ahola, Lanås, & Hämäläinen, 2017.)

Myös pelkällä iloisuudella, positiivisuudella ja pirteydellä opettaja voi vaikuttaa myönteisesti luokan tunneilmapiiriin (Leskisenoja, 2016, s.166).

Opettajan sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat myös hänen kokemaansa stressin määrään. Opettaja kohtaa työssään paljon provosoivia tilanteita, jotka saattavat aiheuttaa negatiivisia tunteita. (Jennings & Greenberg, 2009.) Mikäli opettaja selviytyy hyvin näiden tilanteiden herättämistä kielteisistä tunteista, on hänen kokemansa stressi pienempi. Jos opettajan on puolestaan hankalampi irtaantua vaikeista tunteistaan, kokee hän enemmän stressiä. Mielenkiintoisesti, tehdyn meta-analyysin mukaan kyky selviytyä näistä kielteisistä tunteista vaikutti kaikista eniten siihen, kuinka stressaavaksi opettaja työnsä koki. (Montgomery & Rupp, 2005.) Stressillä itsellään on puolestaan kielteisiä vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin. Stressaantunut opettaja ei välttämättä jaksakaan olla läsnä oppilaiden kanssa tai pysty huomioimaan lasten tarpeita. Opettajan kärsivällisyys ongelmatilanteiden hoitamisessa vähenee ja hän osoittaa enemmän kielteisiä tunteita. (Jeon ym., 2019.) Pitkään jatkuessa stressaantuneesta opettajasta saattaakin tulla kyyninen ja hän saattaa päätyä vaihtamaan kokonaan alaa (Jennings & Greenberg, 2009).

Virtanen (2013, s.3) puolestaan tutki väitöskirjassaan suomalaisten opettajien tunnetaitoja. Hän selvitti, millaisiksi opettajat ja opettajaksi opiskelevat arvioivat omat tunnetaitonsa ja kuinka tärkeiksi opettajat kokevat tunnetaidot työssään. Tutkimuksessa perehdyttiin 18 eri tunnetaidon osa-alueeseen ja tuloksissa opettajien tunnetaidot todettiin keskitasoisiksi kaikilla eri osa-alueilla. Parhaimmillaan opettajat olivat esimerkiksi empaattisuudessa ja emotionaalisessa itse-tietoisuudessa eli kyvyssään tunnistaa itsessään erilaisia tunteita. Opettajat pystyvät kuitenkin työssään myös kehittämään tunnetaitojaan: tutkimuksen mukaan lisääntyneen työkokemuksen myötä opettajien tunnetaidot paranivat. Tunnetaidoissa lienee myös opettajien kokemuksen mukaan kehittämisen varaa, sillä Virtanen (2013) myös huomasi, että opettajat kokivat tunnetaitonsa huomommaksi kuin niiden tärkeyden omassa työssään. (Virtanen, 2013, s.3, 165, 208.)

Oppilaiden näkökulmasta katsottuna taas Janhusen (2013, s.61-64) tutkimus valottaa seikkoja, joita oppilaat toivovat opettajan ja oppilaan väliseltä vuorovaikutukselta. Tutkimuksen mukaan yläkoululaiset kaipasivat aitoja kohtaamisia opettajien kanssa, kiinnostusta oppilaiden elämästä, ymmärrystä, mutta myös kunnollista järjestyksen pitoa, jotta koulunkäynti olisi turvallista. Oppilaat myös toivoivat mukavaa ja kannustavaa ilmapiiriä sekä ennen kaikkea tasa-arvoista kohtelua. Oppilaat kokivat, että opettajan käyttäytyessä epätasa-arvoisesti, hänen toimintansa heijastuu myös oppilaiden vertaissuhteisiin. (Janhunen, 2013, s.61-64.)

3.2.2 Hyvinvointia tukeva luokkailmapiiri

Myös toimintaympäristöllä on todettu olevan suuri merkitys hyvinvoinnille. Jos ihminen elää ympäristössä, joka tukee hänen hyvinvointiaan, hyödyt ovat ilmeiset: hyvinvoivina ihmiset ovat uteliaita, luovia, tuotteliaita ja myötätuntoisia. Jos sosiaalinen ympäristö ei puolestaan tue hyvinvointia, ihmisestä kasvaa todennäköisemmin itseensä keskittynyt ja itseään puolustava yksilö, jolla saattaa olla ongelmia motivaation, aggressiivisuuden ja sosiaalisten taitojen kanssa. Hyvinvointia latistava ympäristö saattaa olla esimerkiksi liian kriittinen, torjuva, negatiivinen ja kontrolloiva. (Ryan & Deci, 2016, s.5, 9.)

Tutkimuksissa onkin todettu, että luokkien ilmapiireissä on eroja. Joissakin luokissa oppilaat työskentelevät mielellään, nauttivat toistensa seurasta ja kunnioittavat toisiaan. Opettajat puolestaan vastaavat oppilaiden aloitteisiin ja tukevat siten lasten osallisuutta. Näissä luokissa luokkailmapiirissä on hyväksyntää, tukea, kannustusta ja paljon myönteistä palautetta. Itsesäätelyä, toisten huomioimista ja valinnanvapautta korostetaan. (Ryan & Deci, 2016, s.5,367.) Huonossa ilmapiirissä saattaa puolestaan olla esimerkiksi paljon huutamista ja nolaamista. Myös kohtaamiset joko oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä saattavat olla negatiivisesti sävyttyneitä. (Pianta ym., 2012.)

Hyvän ilmapiiriin on todettu vaikuttavan oppilaiden kokema turvallisuuden tunne. Turvallisuuden tunne koostuu niin fyysisestä koskemattomuudesta eli siitä, ettei koulussa hyväksytä väkivaltaa, kuin myös sosioemotionaalisesta turvalli-

suudesta. (Zullig & Matthews-Ewald, 2014.) Turvallisuuteen voidaan ajatella kuuluvan kaikkien tiedossa olevat tarkat säännöt, niiden noudattaminen ja opettajan johdonmukainen puuttuminen häiritsevään käytökseen. Turvallisessa ympäristössä hyväksytään erilaisuutta ja opetellaan konfliktinratkaisutaitoja. (Cohen, 2009.) Hyvään luokkailmapiiriin kuuluu olennaisena osana myös oppiminen. Jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta, olisi opettajilla hyvä olla korkeat odotukset oppilaiden oppimisen suhteen. (Cohen, 2009.) Tutkimuksissa on myös todettu, että oppiminen ja hyvä luokkailmapiiri kulkevat käsi kädessä – hyvä ilmapiiri mahdollistaa oppimisen (Lopez ym., 2018).

Kolmantena hyvään luokkailmapiiriin kuuluu merkittävänä osana myös koulun ihmissuhteet, erityisesti opettajan suhde oppilaaseen (Zullig & Matthews-Ewald, 2014). Ryan ja Deci (2016, s.367) argumentoivatkin, että se, miten opettaja toimii lasten kanssa vaikuttaa merkittävästi luokkailmapiiriin. Hyvässä ilmapiirissä opettaja osoittaa välittävänsä koko luokasta. Lisäksi merkityksellistä vaikuttaa olevan, että jokainen lapsi tuntee, että opettaja pitää ja välittää hänestä ja että hän voi tarvittaessa kääntyä opettajan puoleen (Rucinski, Brown, & Downer, 2018.) Tutkimuksissa on myös todettu, että esimerkiksi kontrolloiva ympäristö johtaa huonompiin oppimistuloksiin ja käytösongelmiin (Ryan & Deci, 2016, s.18). Jos opettaja sisällyttää toimintaansa tiukkoja sanktioita ja valvontaa, niin oppilaat useimmiten ryhtyvät testaamaan rajoja. Tämä puolestaan saattaa johtaa niin oppilaiden kuin opettajien uupumiseen. (Pietarinen ym., 2008, s.63.)

Opettajalla ja hänen toiminnallaan on siis suuri vaikutus luokan ilmapiiriin. Hyvässä luokkailmapiirissä opettajalla on hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä herkkyyys reagoida oppilaiden tunneperäisiin vihjeisiin (Pianta ym., 2012). Opettaja kannustaa ja välittää, osallistaa oppilaita, kuuntelee heitä, huomaa heissä olevan hyvän ja antaa paljon myönteistä palautetta. Hyvinvointia tukevassa ilmapiirissä opettajalla on halua ymmärtää ja vastata oppilaiden näkemyksiin sekä halua ymmärtää lasten maailmaa. Hän myös kannustaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. (Ryan & Deci, 2016, s.355-356, 367-368.) Lisäksi hyvään ilmapiiriin kuuluu olennaisena osana myönteiset ihmissuhteet niin vertaisten, oppilaiden ja opettajan kuin myös vanhempien välillä. Merkittävää on

myös toimintakulttuuri, jossa oppilaat tuntevat kuuluvansa ryhmään ja kokevat olevansa osa yhteisöä. (Noble ym., 2008, s.11-12.)

3.3 Koko koulun sitoutuminen

3.3.1 Hyvinvoiva koulu

Hyvinvoinnin opetuksen kirjallisuudessa tulee selkeästi ilmi, että onnistuakseen hyvinvoinnin opetus tulisi järjestää koko koulun tasolla. Tämä tarkoittaa niin koko luokan, opettajien kuin kouluyhteisönkin sitoutumista hyvinvoinnin opetukseen. (Durlak ym., 2011; Greenberg ym., 2003; Noble & McGrath, 2013, s.11-12; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Waters, 2011.)

Kun koko koulu sitoutuu opetukseen, niin hyvinvointi ilmenee monella eri tasolla: niin oppilaan, opettajan, luokan kuin koko koulun tasolla. Oppilas voi hyvin esimerkiksi silloin, kun hän kokee myönteisiä tunteita, saavuttaa tavoitteita ja hänellä on hyviä vertaissuhteita. Opettaja puolestaan voi hyvin kokiessaan onnellisuutta ja merkityksellisyyttä työssään sekä arvostusta kouluyhteisössä. Koko luokan hyvinvointia kuvastaa tilanne, kun kaikki oppilaat kokevat olevansa osa ryhmää ja kaikki ovat sitoutuneet saavuttamaan oppimisen tavoitteita. Koko koulu on hyvinvoiva, kun sen jäsenet ovat sitoutuneita koulun toimintaan ja koulun kulttuurissa korostuvat myönteiset tunteet ja tavoitteellinen oppiminen. (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013.)

Koko koulun sitoutumisesta seuraa monenlaisia hyötyjä. Ensinnäkin oppilaat hyötyvät elämäntaitojen oppimisesta useamman vuoden ajan, eikä hyvinvoinnin opetus pääty siihen, kun luokan opettaja vaihtuu. Samalla koko koulu toimii hyvinvoinnin oppimispaikkana, kun opettajien lisäksi myös koulun muu henkilökunta on koulutettu toimimaan hyvinvointia edistävällä tavalla. (Waters, 2011.) Koko koulun mukanaolo takaa myös opettajille tarpeeksi tukea ja koulutusta voidakseen opettaa hyvinvointia mahdollisimman hyvin (Greenberg ym., 2003). Lisäksi tutkimuksissa on saatu viitteitä myös siitä, että opettajien oma hyvinvointi kasvaa hyvinvoinnin opetuksen myötä (Kern, Adler, Waters, & White, 2015).

3.3.2 Hyvinvoinnin opetuksen esteitä ja opetuksen implementointi

Käytännössä on kuitenkin todettu, että hyvinvoinnin opetuksen ongelmaksi muodostuu usein resurssien puute. Opettajilla on vain tietyt tuntimäärät opetettavana ja sen vuoksi hyvinvoinnin lisääminen opetukseen voi olla hankalaa. Kouluissa myös arvostetaan enemmän akateemisia taitoja, jolloin hyvinvoinnin opetus jää toissijaiseksi. (Durlak ym., 2011.)

Koko koulun tasolla hyvinvoinnin opetusta puolestaan hidastaa usein rahoitukseen liittyvät seikat. Koko henkilökunnan kouluttaminen maksaa paljon. Lisäksi kouluilla on valittavanaan muitakin kehittämisohjelmia, joten hyvinvoinnin opetus saattaa jäädä myös muiden ohjelmien varjoon. Hyvinvoinnin opetusta saattaa hankaloittaa myös yleisesti sen näkeminen pehmeänä arvona. Hyvinvoinnin lisäämistä ei näin ollen arvosteta, sillä sen ei ajatella johtavan tehokkuuteen ja tarjoajan työkaluja yritysmaailmaan. (White, 2016.) Hyvinvointi aihealueena usein myös puuttuu opettajien koulutuksesta, jolloin opettajat eivät välttämättä ymmärrä hyvinvoinnin merkitystä (Waters, 2011). Lisäksi kiinnostus hyvinvoinnin opetukseen saattaa olla matalaa myös sen vuoksi, että tutkimusaiheena se on vielä verrattain nuori. Näin ollen tutkimusta on tehty vasta jonkin verran. (White, 2016.)

Jotta hyvinvoinnin opetuksen implementointi onnistuisikin mahdollisimman hyvin, olisi tärkeää valita jokin hyvinvointiohjelma, jota on ehditty tieteellisesti tutkia (Waters, 2011). Merkittävää ohjelman valitsemisessa on myös se, että se on kestoaltaan pitkä, sillä hyvinvoinnin vaikutukset eivät näy hetkessä. Jotta koko koulu sitoutuisi pitkäkestoisesti valittuun ohjelmaan, olisi tärkeää valita sellainen ohjelma, mikä sopii koulun toimintakulttuuriin ja tavoitteisiin. Toisin sanoen ohjelman toteuttamiseen tarvitaan niin rehtorin, koulun johtokunnan kuin myös opettajien sitoutumista. (Greenberg ym., 2003.) Tärkeää on myös ymmärtää, ettei hyvinvoinnin opetus välttämättä kuluta aikaa muilta oppitunneilta. Hyvinvoinnin aiheita voi hyvin integroida varsinaisiin oppiaineisiin. (Waters, 2011; ks. myös Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa ymmärrän hyvinvoinnin ja hyvinvoinnin opetuksen laajalaisesti. Teoriakatsauksessa ilmeni, ettei hyvinvointia voi tiivistää mihinkään yksittäiseen asiaan tai opetukseen, vaan hyvinvointi koostuu monesta asiasta (Keyes, 2002; Ryan & Deci, 2016, s.10-11; Seligman, 2011, s.16). Niinpä ajattelen, että oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavat esimerkiksi lasten taidot, luokan ja koko koulun ilmapiiri sekä opettajan taidot, toimet ja käsitykset. Hyvinvoinnin opetuksen ymmärrän niin ikään koostuvan useasta seikasta. Ajattelen, että opetukseen kuuluu olennaisena osana taitojen opettaminen lapsille, mutta myös opettajasta kumpuavia asioita, kuten esimerkkinä toimiminen lapsille (Jennings & Greenberg, 2009). Tässä tutkielmassa jätän puolestaan pois tarkastelusta koulun ulkoisen ympäristön, esimerkiksi yhteistyön vanhempien kanssa ja keskityn ainoastaan asioihin, joita tapahtuu normaalissa kouluarjessa, vuorovaikutuksessa lasten kanssa.

Tässä tutkimuksessa minulla on laadullinen ote. En pyri yleistämään tutkimukseni tuloksia, vaan ymmärtämään suomalaisten opettajien käsityksiä ja kokemuksia. Teoriakatsauksen perusteella hyvinvointia on ehditty jo tutkia jonkin verran ja huomattu, että tiettyihin asioihin panostaminen kohentaa niin oppilaiden hyvinvointia kuin myös oppimistuloksia (Durlak ym., 2011; Waters, 2011). Hyvinvoinnin opetus on pikku hiljaa rantautunut myös Suomeen. Tietääkseni Suomessa ei kuitenkaan ole vielä kartoitettu sitä, miten luokanopettajat käsittävät oppilaiden hyvinvoinnin ja millaisia kokemuksia heillä on hyvinvoinnin opetuksesta. Luokanopettajan käsitykset oppilaiden hyvinvoinnista ovat kuitenkin merkittäviä, sillä niiden avulla voidaan selvittää, millaiset tekijät korostuvat suomalaisten opettajien näkemyksissä. Ne antavat myös vihiä siitä, millaisia asioita luokanopettajat painottavat omassa työssään.

Opettajien kokemuksia on myös tärkeää selvittää. Ne antavat tietoa esimerkiksi siitä, millaisia vaikutuksia suomalaiset opettajat ovat huomanneet oppilaissaan, millaiset asiat he ovat kokeneet toimiviksi ja missä asioissa opettajat kenties tarvitsisivat tukea. Vaikka tämän laadullisen tutkimuksen tuloksia ei pystykään

yleistämään, kokemusten ymmärtäminen voi antaa arvokasta tietoa siitä, millaisia seikkoja olisi hyvä selvittää seuraavissa tutkimuksissa.

Tarkemmat tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten luokanopettajat käsittävät oppilaiden hyvinvoinnin?
2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on hyvinvoinnin opettamisesta?

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa minulla on laadullinen ote. Tutkimuksen aineiston keräsin haastattelemalla viittä eri luokanopettajaa. Tavoitteenani on ymmärtää, miten luokanopettajat käsittävät oppilaiden hyvinvoinnin ja millaisia kokemuksia heillä on hyvinvoinnin opettamisesta. Ruusuvuoren ja kumppaneiden (Ruusuvuori, Nikander, & Hyvärinen, 2010, s.13) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin selvittämään esimerkiksi ihmisten tapoja ymmärtää asioita. Mielenkiinnon kohteena on myös se, millaisia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia haastateltavien välillä on (Ruusuvuori ym., 2010, s.14).

Laadullisen analyysin tekoon ei kuitenkaan ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa, vaan tapoja on monia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.25). Koska menetelmiä ja tapoja on paljon, laadullisessa tutkimuksessa korostuu se, että tutkija kertoo taustaoletuksensa ja tekee ja raportoi tutkimuksensa täsmällisesti ja perusteellisesti. Vain tällä tavalla kirjoitettua tutkimusta voidaan arvioida. (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017.) Pyrinkin raportoimaan alla tekemiäni oletuksia ja valintoja.

5.1 Aineiston keruu ja tutkimushenkilöt

5.1.1 Teemahaastattelu

Päädyin keräämään aineistoni haastatteluiden avulla, sillä pyrkimyksenäni oli kerätä tietoa siitä, miten luokanopettajat ymmärtävät ja kokevat asioita. Tällaiseen kiinnostuksen kohteeseen sopiikin haastattelumenetelmä. (Fontana & Frey, 2000.) Kiinnostuksen kohteenani olivat nimenomaan haastateltavien henkilökohtaiset näkemykset, jolloin haastattelumuodoksi kehkeytyivät yksilöhaastattelut (Pietilä, 2010).

Perustin haastatteluni puolistrukturoituun haastatteluun tai teemahaastatteluun. Teemahaastattelussa kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat aihepiirit, mutta kysymysten järjestys ja muotoilu voivat olla erilaisia eri haastatte-

luissa (Tiittula & Ruusuvuori, 2005). Täten yksittäiset kysymyksetkin toimivat vain apuna siinä, että jokainen teema tulee käsitellyksi. Tässä tutkimuksessa minua kiinnostivat asiat, jotka haastateltavat kokevat tärkeiksi. Teemahaastattelu sopiikin tällaiseen mielenkiinnon kohteeseen, sillä verrattuna strukturoituun haastatteluun haastateltavat pääsevät teemahaastattelussa paremmin puhumaan asioista, jotka ovat heille merkityksellisiä. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s.48.)

Teemahaastattelun teemat johdetaan kirjallisuudesta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s.47; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.75). Ennen haastattelurungon tekoa olin kirjoittanut kandidaatintutkielmani samankaltaisesta aihepiiristä, joten osa tässäkin tutkielmassa käyttämästäni teoriasta oli minulle jo tuttua ennen haastattelurungon tekoa. Haastattelurunkoa tehdessäni mielenkiintoni kohteena oli alun perin se, millaisia hyvinvointitaitoja luokanopettajat pitävät tärkeinä ja millaisena luokanopettajat kokevat hyvinvoinnin opetuksen. Tutkimuskysymyksiini ja kirjallisuuteen perustuen muodostinkin haastattelurungon (liite 1), jossa oli neljä keskeistä teemaa – hyvinvointitaidot yleisesti, hyvinvointitaitojen opetus konkreettisesti, hyvinvointitaitojen opetuksen hyödyt ja haasteet sekä eri hyvinvointitaitoalueiden tukeminen opettajan työssä. Itse haastatteluissa käytin haastattelurunkoani apuna ja kävin jokaisen haastateltavan kanssa kaikki teemat läpi. Tarkat kysymyksetni kuitenkin vaihtelivat eri haastattelujen välillä. Haastattelujen alussa pyrin luomaan haastateltavien kanssa luottamuksellista ja leppoisaa ilmapiiriä, jotta haastateltavilla olisi mukava puhua ja kertoa itsestään (Rapley, 2007).

5.1.2 Haastateltavien hankkiminen ja kuvaus

Haastateltavien valitsemisessa olisi tärkeää, että haastateltavilla on tutkittavasta ilmiöstä paljon tietoa ja/tai kokemusta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.85). Niinpä etsiessäni haastateltavia lähestyin ensin Niilo Mäki instituuttia, joka oli parhailaan syksyllä 2018 järjestämässä Yhteispeli-nimistä hyvinvointitaitojen koulutusta luokanopettajille. Ajattelin, että varsinkin hyvinvointitaitojen koulutuksen käyneillä opettajilla olisi paljon tietoa ja kokemusta asiasta. Niilo Mäki instituutista lähetettiin haastattelupyyntöni (liite 1) sekä koulutukseen jo osallistuneille että koulutuksen vastikään aloittaneille luokanopettajille. Niilo Mäki instituutin kautta sain kaksi haastateltavaa.

Toisaalta ajattelin, että ylipäättänsä kaikilla opettajilla on jonkin verran kokemusta hyvinvointitaitojen opetuksesta, sillä uusi vuoden 2014 opetussuunnitelma tunnustaa hyvinvointitaitojen opetuksen tärkeänä osa-alueena (POPS, 2014, s.18,22,71). Niinpä hyödynsin loppujen kolmen haastateltavien etsimisessä omaa tuttavaverkostoani. Rapley (2007, s.17) kirjoittaa, että haastateltavien hankkiminen saattaa hyvinkin sisältää omia tuttavavia. Rapley (2007, s.17) kirjoittaa myös, että haastateltavien hankkimisessa tärkeää olisi hankkia haastateltavia, joilla olisi eriäviä näkemyksiä. Tämän tutkija näkee tärkeänä, sillä eriävät mielipiteet tarjoavat hänen mielestään parhaimpia tutkimustuloksia (Rapley, 2007s.17). Niinpä ajattelisin, että toisaalta tutkimukseni saattaa tarjota erilaisia näkökulmia hyvinvointitaitojen opetukseen sen vuoksi, että kaikki haastateltavat eivät olleet osallistuneet samaan koulutukseen.

Haastattelin yhteensä viittä luokanopettajaa. Neljä heistä oli Etelä-Suomesta ja yksi Keski-Suomesta. Haastattelut järjestettiin marras-joulukuussa vuonna 2018 eri paikoissa – kahvilassa, kirjastossa, puhelimitse ja luokanopettajien työpaikoilla. Haastateltavat saivat itse valita heille parhaiten sopivan paikan. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Haastattelut kestivät n. 40 minuutista yhteen tuntiin.

Kaikki luokanopettajat olivat opiskelleet alun perin luokanopettajiksi ja heillä oli opetustyöstä jo pitkä kokemus. Kaksi opettajaa oli toiminut luokanopettajina yli viisi vuotta ja kolme yli 20 vuotta. Näillä kolmella opettajalla oli kokemusta kaikkien luokka-asteiden (1-6) opettamisesta. Toisella yli viisi vuotta opettaneella opettajalla oli kokemusta alkuopetuksesta ja toisella 3-5 luokkalaisten opettamisesta. Kaksi haastattelemaani opettajaa ja heidän koulunsa olivat mukana Yhteispeli-hankkeessa.

5.2 Teema-analyysi

5.2.1 Analyysimenetelmä ja analyysin lähtökohdat

Valitsin analyysimenetelmäksi teema-analyysin. Braun ja Clarke (2006) argumentoivat, että teema-analyysi on perusmenetelmä, josta aloittelevan tutkijan on hyvä lähteä liikkeelle. Monet muut laadulliset analyysimenetelmät nimittäin perustuvat samoihin perustaitoihin, jota teema-analyysin tekemisessä vaaditaan (Braun & Clarke, 2006). Kaikki tutkijat eivät toki pidä teema-analyysiä varsinaisena laadullisena tutkimusmenetelmänä, vaan lähinnä analyysin apuvälineenä (Nowell ym., 2017). Braun ja Clarke (2006) kuitenkin argumentoivat, että teema-analyysi on varsin hyödyllinen analyysimenetelmä, sillä sitä voidaan soveltaa moniin eri teoreettisiin näkökulmiin. Teema-analyysi ei siis sido mihinkään teoreettiseen viitekehykseen. Tällaisen joustavuuden lisäksi heidän mukaansa teema-analyysin hyviin puoliin kuuluu myös se, että teema-analyysin avulla aineistoa voidaan analysoida varsin monipuolisesti, huomioiden sekä yksityiskohdat että isompia kokonaisuuksia. (Braun & Clarke, 2006.)

Teema-analyysissa aineistosta etsitään ja analysoidaan erilaisia teemoja. Teemoja etsitään koko kiinnostuksen kohteena olevasta aineistosta. Teemat voivat kuvailla haastateltavien kokemuksia tai asioille antamia merkityksiä. Tärkeää on, että tutkija tuo selvästi esille, millaisista lähtökohdista hän tarkastelee. (Braun & Clarke, 2006.)

Tutkimusasetelmani mukaisesti tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut nimenomaan haastatteluaineiston sisällöstä ja oletan, että luokanopettajat kertovat haastatteluissa jotakin omasta todellisuudestaan. Niinpä oletan haastatteluaineiston kuvaavan luokanopettajien kokemaa todellisuutta. Tällainen oletus on tosin saanut kritiikkiä siitä, ettei haastatteluissa voi saada neutraalia tietoa, sillä haastattelijan läsnäolo ja kohtaaminen haastateltavan kanssa välttämättä vaikuttaa siihen, mitä haastateltava puhuu. (Rapley, 2007.) Tietoisena tästä mahdollisesta vinoutumasta päädyin olettamaan, että opettajat kuitenkin puhuvat omista näkemyksistään ja kokemuksistaan. Tällaisen näkemyksen myötä aineistoni pohjautuukin semanttiseen tai realistiseen näkemykseen, jossa analyysi-

si pysyy tietyllä tavalla pinnallisena. En siis pyri etsimään opettajien puheista pii-leviä merkityksiä tai yhteiskunnallisia ilmentymiä, kuten konstruktionistisissä tut-kimussuuntauksissa on tapana tehdä. (Braun & Clarke, 2006.)

Lisäksi tutkimukseni tulokset perustuvat koko aineistoon. Pyrin siis tutkimusta tehdessäni huomioimaan koko aineiston, en vain sen yksittäisiä osia (Braun & Clarke, 2006). Päädyin tähän ratkaisuun, sillä tutkimusasetelmani mukaisesti käsittän hyvinvoinnin tässä tutkimuksessa laaja-alaisesti. Niinpä oletan, että kaikki mistä opettajat puhuivat haastatteluissa, kuvasti heidän käsityksiään ja kokemuksiaan hyvinvoinnista ja sen opettamisesta. Lisäksi lähestyn aineistoani aineistolähtöisesti, sillä tavoitteenani on ymmärtää opettajien kokemuksia ja nä-kemyksiä, eikä niinkään verrata aineistoani aiempiin tutkimustuloksiin (Braun & Clarke, 2006). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tosin lopullinen ana-lyysi muodostui teoriaohjaavasti.

Tässä tutkimuksessa käsittän hyvinvoinnin olevan laaja käsite, joten suhtauduin aineistooni siten, että kaikki mistä opettajat puhuvat, liittyy hyvinvointiin (elleivät opettajat toisin maininneet). Näin ollen oletan, että kaikki mitä opettajat kertovat ajattelevansa, tekevänsä tai miten he kertovat käyttäytyvänsä muodostaa sen, miten he käsittävät hyvinvoinnin.

5.2.2 Analyysin eteneminen

Pyrin litteroimaan haastattelun mahdollisimman pian haastattelun teon jälkeen. Osan haastatteluista onnistuin litteroimaan hyvin pian haastattelusta ja osan lit-terointi jäi hieman myöhäisemmäksi. Ensimmäiset haastattelut sain litteroitua joulukuussa 2018 ja viimeisen maaliskuussa 2019. Litteroidessani pyrin ole-maan tarkka ja lisäsin tekstiin myös hymähdyksiä ja naurahduksia. Litteroides-sani kirjasin ylös ajatuksia, joita aineiston kuunteleminen herätti. Rapley (2007, s.28) kehottaakin kirjoittamaan ylös tärkeitä huomioita koko tutkimusprosessin aikana.

Litteroinnin jälkeen luin haastattelut vielä pari kertaa läpi ja liitin litteroidut tie-dostot atlas.ti –ohjelmaan. Aineistoon onkin tärkeää tutustua hyvin ennen varsi-

naisen koodauksen aloittamista (Braun & Clarke, 2006). Tämän jälkeen koodasin koko aineiston alustavasti. Lähestymistapani oli aineistolähtöinen, joten tässä alustavassa koodauksessa en vielä pitänyt mielessä tarkkoja tutkimuskysymyksiä, vaan halusin tarkastella sitä, mitä aineistosta nousee. Aineistolähtöisessä analyysissä on ajatuksena, että se olisi täysin puhdasta, eikä tutkijan ennakkotiedot vaikuta analyysiin. Tällainen tietämättömyys on kuitenkin mahdollista. (Salo, 2015.) Lähestymistapani ei ollut täysin aineistolähtöinen myöskään siksi, että jo teemahaastattelun runkoa muodostaessani hyödynsin kirjallisuudesta löytämäni teoriaa. Alustavien koodien muodostamisen jälkeen pyrin hahmottamaan, mitä aineisto sisältää.

Tässä vaiheessa huomasin aineiston sisältävän paljon käsityksiä siitä, mitä kaikkea oppilaan hyvinvointiin liittyy. Lisäksi huomasin aineiston sisältävän paljon opettajien kokemuksia. Kuten hyvinvoinnin käsitteenkin kohdalla, niin myös kokemusten kohdalla oletin, että kaikki opettajien kokemukset liittyvät kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin opettamiseen. Tässä vaiheessa tutkimuskysymykseni alkoivat muodostua. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta suuntani ei ollut vielä täysin selkeä, kattaako se opettajien käsityksen hyvinvoinnista vai sen, millaisilla teoilla opettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden hyvinvointia. Toinen tutkimuskysymykseni puolestaan selkeästi muotoutui koskemaan opettajien kokemuksia. Aineistolähtöiselle analyysille onkin ominaista, että tarkat tutkimuskysymykset muodostuvat koodatessa (Braun & Clarke, 2006).

Alustavien huomioiden jälkeen ryhdyin koodaamaan aineistoa uudelleen. Tarkastelukohteenani oli koko aineisto, pyrin siis huomioimaan kaiken, mitä aineistossa oli. Täten en rajannut aineistostani mitään yksittäisiä osia pois tai keskittynyt vain tiettyyn osaan aineistoani. (Braun & Clarke, 2006.) Vaikka minulla oli nyt tarkemmat tutkimuskysymykset, osoittautui uudelleenkoodaaminen haastavaksi. En uskaltanut pelkistää aineistoa liiaksi, etten olisi hukannut siitä jotakin merkittävää. Niinpä oikeastaan vain nimesin kunkin sitaatin, joka liittyi tutkimuskysymyksiini. Muutamat sitaatit saivat saman nimen. Nimettyäni kunkin sitaatin huomasin, etten hyötynyt kovin paljon atlas.ti-ohjelmasta. Niinpä siirryin tekemään varsinaista luokittelua ensin Exceliin. Excelissä luokittelin koodit. Tämän jälkeen kopioin kaikki koodit aineisto-otteineen Wordiin, jossa järjestin ne kunkin

luokan alle. Tässä vaiheessa pääni oli vielä melkoisen pyörällä ja päädyin tekemään käsitekarttoja aineiston sisällöstä. Käsitekarttojen avulla alkoivat varsinaiset teemat muodostua.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta teemani pyörivät aluksi sekä sen ympärillä, miten opettajat käsittävät oppilaiden hyvinvoinnin että sen ympärillä, millaisilla toimilla opettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden hyvinvointia. Lopulta tutkimuskysymys päättyi koskemaan opettajien käsityksiä oppilaan hyvinvointiin vaikuttavista seikoista. Kun olin muodostanut alustavat teemat, ryhdyin työstämään tutkimukseni teoriaosuutta. Kirjoitin teoriaa liittyen hyvinvoinnin käsitykseen, jonka jälkeen palasin vielä tutkimukseni teemoihin. Kirjoittamani teoriaosuus selkeytti tässä vaiheessa ajatteluani ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta ja päädyin vielä pilkkomaan alustavia teemoja täsmällisemmiksi. Tämä tarkoitti sitä, että siirsin joitakin luokkia pois yhden teeman alta ja muodostin niistä omia teemoja. Neljästä alustavasta teemasta muotoutui tässä kohtaa kuusi erillistä teemaa. Tässä kirjallisuuden lukeminen vaikutti lopullisten teemojen muodostumiseen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alustavat teemat eivät olleet tuntuneet vielä täysin oikeilta, ja kirjallisuuden lukemisen myötä ymmärsin, että myös haastattelemani opettajat olivat puhuneet vastaavista asioista, kuin mitä kirjallisuudesta löysin.

Ensimmäistä tutkimuskysymystäni lähdin siis alun perin työstämään aineistolähtöisesti, mutta lukemani teoria vaikutti lopullisiin teemoihin. Näin ollen lopullinen analyysini muodostui teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavassa analyysissä hyvä puoli onkin se, että tutkija todennäköisesti huomaa aineistossaan myös sellaiset seikat, joista teoriassa puhutaan (Finggeld-Connett, 2014). Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi eteni suoraviivaisemmin ja muodostin teemat suoraan aineiston pohjalta. Teemoja muodostaessani pyrin jatkuvasti analysoimaan sitä, että tietyt luokat kuuluvat tietyn teeman alle, ja että teemat ovat toisistaan erillisiä (Braun & Clarke, 2006).

Osa tutkimukseni teemoista oli sellaisia, joista kaikki opettajat puhuivat, osa teemoista puolestaan sellaisia, joista vain tietyt opettajat puhuivat. Teema-analyysissä ei kuitenkaan pidetä niinkään tärkeänä sitä, että vain useimmiten

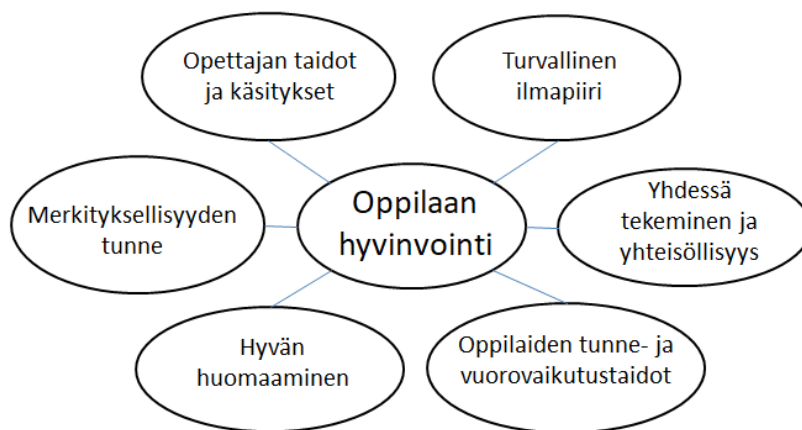
esiintyneet asiat voisivat muodostaa oman teeman, vaan teema voi muotoutua myös asiasta, josta on harvempi maininta. Olennaista on, että teema kertoo jotakin tärkeää tutkimuskysymyksestä. (Braun & Clarke, 2006.) Lisäksi huomasin prosessin aikana itse ajattelevani, että varsinkin kaksi opettajaa, jotka olivat erityisen kiinnostuneita hyvinvoinnista, puhuivat paljon tutkimukseni kannalta mielenkiintoisista asioista. Heidän näkemyksensä vaikuttivatkin merkittävästi lopullisten teemojen muotoutumiseen. Tutkielmaa tehdessäni pyrin kuitenkin tietoisesti pitämään mielessäni myös asiat, joista olimme puhuneet muiden haastattavien kanssa ja toin myös heidän näkemyksensä esille. Toisinaan opettajien näkemykset olivatkin melkoisen eriäviä. Toisaalta Rapley (2007) kirjoittaa, että on tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti poikkeuksiin, sillä ne voivat tuovat täysin uutta näkökulmaa aineistoon.

Teemojen muodostamisen jälkeen tarkastelin vielä kerran aineistoani varmistukseni, että teemat kuvailevat koko aineistoani tarpeeksi täsmällisesti. Tässä vaiheessa en enää huomannut uusia tarpeellisia lisäyksiä. (Braun & Clarke, 2006.) Kirjoittaessani lopullisten teemojen kuvauksia lisäsin niiden alle sitaatteja haastatteluista. Tässä vaiheessa tutkimustani huomasin myös, että tutkimusprosessin aikana ymmärrykseni tutkimusongelmastani oli kasvanut ja joissakin kohdissa olin tulkinnut jonkin verran opettajien sanomisia. Näin ollen osan sitaateista löysin heti, osaa jouduin hetken aikaa etsimään. Tämä ehkä kertoo siitä, että olin onnistunut löytämään aineistosta jotakin sellaista, mitä ei suoraan näy suorissa lainauksissa, mikä onkin Ruusuvuoren (2010, s.16) ym. mukaan yhtenä analyysin tavoitteena.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

6.1 Opettajien käsitys oppilaiden hyvinvoinnista

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta etsin vastauksia siihen, miten luokanopettajat käsittävät oppilaiden hyvinvoinnin. Analyysia tehdessäni oletin, että kaikki, mistä opettajat puhuivat, sisältyi heidän käsitykseensä hyvinvoinnista. Löysin aineistosta kuusi keskeistä teemaa: turvallinen ilmapiiri, yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys, oppilaan tunne- ja vuorovaikutustaidot, hyvän huomaaminen, merkityksellisuuden tunne sekä luokanopettajan omat taidot ja käsitykset.



Kuvio 1: Opettajien käsitys oppilaiden hyvinvoinnista

Tätä tutkimuskysymystä analysoidessani huomasin, että opettajien näkemykset hyvinvoinnista poikkesivat jonkin verran toisistaan. Osa opettajista oli enemmän kiinnostuneita hyvinvoinnista ja heillä oli paljon kokemusta myös oman hyvinvoinnin ylläpitämisestä. Osa opettajista taas oli henkilökohtaisesti aiheesta vähemmän kiinnostuneita. Varmaankin tästä johtuen opettajilla oli erilaisia näkemyksiä ja erilaisia tapoja pyrkiä turvaamaan oppilaiden hyvinvointia.

Lisäksi osa tutkimustulosteni teemoista on sellaisia, joita kaikki opettajat pitävät tärkeinä. Osassa teemoista taas koostuu selkeästi enemmän joidenkin opettaji-

en ajatuksista. Tuloksista heijastuu myös selkeästi koulun arki, kullekin opettajalle ajankohtaiset aiheet ja uusi opetussuunnitelma.

6.1.1 Turvallinen ilmapiiri

Kaikki luokanopettajat kokivat, että oppilaiden hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että luokassa vallitsee turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Tämä tarkoitti luokanopettajille sitä, että oppilaat uskaltavat vapaasti kommentoida, kertoa itsestään: ajatuksistaan ja tunteistaan. Erityisesti kaksi opettajaa näki, että tällaisen ilmapiirin aikaansaamiseksi opettajan tehtävä on vetää tiukat rajat kaikenlaisille ilkeille kommenteille ja epäasialliselle käytökselle, muuten turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri ei ole mahdollinen. Tämä seuraava esimerkki osoittaa hyvin turvallisuuden ydinajatuksen ja opettajan roolin turvallisuuden takaajana.

..ilmapiirin pitää olla tosi semmonen niinku luottavainen siihen että, ne kaikki tunteet ja ajatukset on niinku hyväksyttäviä. Mut siin vaaditaan tosi paljon vai-vaa niinku meilt aikuisilta, et sielt pitää torpata sitten aika kylmänviilesti ne.. ööö.. ne kommentit ja ne niinku eleet, jotka sitte osottaa sitä, et se ei ois jotenki hyväksyttävää näyttää niit tunteita tai kertoa omista ajatuksistaan. (Opettaja 2)

Toinen näistä opettajista työskenteli paraikaa haastavan ryhmän kanssa, jossa muutamalla oppilaalla oli hankaluuksia asiallisen käytöksen kanssa. Opettaja olikin panostanut turvallisen ilmapiirin luomiseen puuttumalla oppilaiden käytökseen, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Täs on nyt muutamalle niinku pari kuukautta.. niinku (huokaus) jankutettu tätä, että sulla ei oo minkäänlaista oikeutta puhua tällä lailla toisille, ja sen o kuullu nyt niinku koko luokka niin moneen kertaan ja mä oon niinku sanonut sen koko luokalle ääneen, että.. Et ku mä oon ihan älyttömän niinku huolissaan siitä, että täällä ei niinku voi olla sillee vapaasti ja sanoo.. sanoo omia mielipiteitään, et aina tuntuu, että.. et jollain on siihen jotain muuta sanottavaa. (Opettaja 4)

Opettajien puheista myös välittyi, että turvallisen ilmapiirin luominen on ensisijaisen tärkeää heti ennen kuin oppilaat ovat ehtineet ryhmäytyä. Yksi opettaja kertoi näkevänsä, että muutos on toki mahdollista myöhemminkin, mutta se vaatii valtavasti töitä, sillä oppilaiden keskinäiset roolit ovat jo ehtineet muodostua.

Neljä opettajaa koki, että oppilaat rohkaistuivat kertomaan enemmän itsestään aikaa myöten, kun huomaavat, että luokassa on turvallista puhua itsestään ja omat ajatukset tulevat hyväksytyksi. Kuten seuraava esimerkki osoittaa, turvallisuuden ja hyväksyvän ilmapiirin kasvaminen nähtiin lumipallomaisena ilmiönä: kun yksi oppilas uskaltaa kertoa itsestään ja saa hyväksyvän vastaanoton, niin silloin myös muut rohkaistuvat.

Mun mielestä se on vähän semmonen lumipallomainen tai tuo sitä rohkeutta myös muille, että.. Että tota kyllä määkin voin [puhua yksityisemmistä asioista]. Ja että vastaanotto on niinku semmonen hyväksyvä. (Opettaja 3)

Erityisen onnistuneena pidettiin sitä, että oppilaat uskaltavat puhua koko luokan kuullen ja että hiljaisemmatkin rohkaistuvat puhumaan itsestään. Vastaavasti, jos vastaanotto ei ollut hyväksyvä, niin silloin muutkin oppilaat oppivat, että ei kannata kertoa itsestään ja ajatuksistaan. Tällaisessa turvattomassa ilmapiirissä nähtiin, että myös oppiminen kärsii – jos oppilaalla on jatkuvasti huono olla luokassa, ei myöskään koulutehtäviin keskittyminen onnistu:

Mut jos mulla ei oo sitä perustuntumaa, että mulla ois hyvä olla täällä luokassa ja mulla ois niinku semmonen turvallinen luottavainen olo tässä ryhmässä, itse- ni kanssa ja toisten kanssa, niin aika hankalaahan on sitä matikkaa tai äikkää- kään ruveta sit niinku tekee. (Opettaja 4)

Turvallinen ilmapiiri vaikuttaakin kaiken koulutoiminnan edellytykseltä. Tämä teema lienee sellainen, joka on jokaiselle opettajalla merkittävä. Teema löytyy kirjallisuudesta ja myös opetussuunnitelma korostaa turvallisuuden merkitystä (Janhunen, 2013, s.6; Noble & McGrath, 2013, s.10-11; POPS, 2014, s.79). Turvallisen ilmapiirin aikaansaamiseksi vaikuttaa siis siltä, että opettajan on oltava heti alusta alkaen erittäin tiukkana, ettei salli minkäänlaista epäasiallista käytöstä. Opettajan on myös itse tiedostettava, mitä hän pitää tärkeänä ja mitä hän haluaa. Myös opettajan valitsemat harjoitukset ja toimintatavat vaikuttavat turvallisuuteen. Näillä tavoin opettaja pystyy vaikuttamaan ryhmän dynamiikan muodostumiseen.

6.1.2 Yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys

Kaikki opettajat puhuivat myös yhdessä tekemisen ja yhteenkuuluvuuden tärkeydestä. Osalla opettajista tämä painottui enemmän ja osalla vähemmän, mut-

ta kaikki pitävät ryhmän yhteistä henkeä ja toimintaa tärkeänä. Hyvään yhteishenkeen nähtiin kuuluvan yleinen hyvä tunne ryhmän kesken ja toisten kannustaminen, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Luokkahan voi[...] olla semmonen, et heillä on niinku päivästä toiseen täällä [...] semmonen, enimmäkseen semmonen hyvä fiilis ja toisia kannustava ja tehdään yhteisiä juttuja. (Opettaja 4)

Opettajien mukaan hyvässä ilmapiirissä asioita tehdään paljon yhdessä, ja oppilailla on kivaa yhdessä. Yhdessä tekevässä ilmapiirissä oppilaat ovat tottuneita toimimaan kenen kanssa tahansa. Tärkeäksi nähtiin myös oppilaiden tunne siitä, että kuuluu ryhmään.

Opettajat näkivät, että kaikenlainen yhdessä tekeminen auttoi lisäämään yhteenkuuluvuuden tunnetta. Erilaiset suunnittelutyöt, pari- ja ryhmätyöt ja yhteisen vastuun ottaminen nähtiin tärkeiksi yhteisen hyvän mahdollistamisessa. Toki näissä tilanteissa tuli välillä myös ristiriitoja oppilaiden kesken, mutta ristiriidat nähtiin oppimistilanteina, joista ponnistettiin entistä paremmin taidoin eteenpäin. Yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi opettajat kokivat tärkeäksi, että kaikille löytyy kavereita. Nämä ydinajatuksot tulevat esille seuraavassa esimerkissä.

Kyl se varmaan, et teettää luokassa sellasta yhteistoiminnallista ja vähän myös kattoo. [...] vähän et ne välkät lähtee sujuu siin syksyn alussa, ja et jokaiselle löytyy joku. (Opettaja 1)

Opettajat kertoivat myös antavansa oppilaille tietoisesti erilaisia vastuutehtäviä. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä tätä ryhmän yhteisöllisyyden parantamiseksi:

Koitan tosi paljon niinku vastuuttaa heitä pitää huolta kaikist niinku luokan yhteisistä ja koulun yhteisistäkin asioista. Mm.. semmosten kautta niinku koko ajan niinku hitsata sitä niinku porukkaa just yhteen. (Opettaja 2)

Lisäksi yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyyden luominen nähtiin tärkeäksi myös oman luokan ulkopuolella. Opettajat pitivät merkityksellisinä erilaisia välitunti-toimintoja, joissa koko koulun oppilaat pääsivät toimimaan yhdessä. Myös kummitoiminta nähtiin tärkeänä keinona vahvistaa koulun sisäistä yhteisöllisyyttä: ”sitten on tietysti viel ihania esimerkiks kaikki nää tämmöset kummitoiminnat ja muut, missä on sit vähän pienempiä ja isompia” (opettaja 4). Myös eri luokka-

asteiden yhteiset pelituokiot mahdollistivat laajemman yhteisen tekemisen koulun oppilaiden välillä. Parin opettajan puheissa korostui lisäksi laajempi yhteisöllisyys. Yksi opettaja kertoi pyytäneensä myös oppilaiden vanhempia ja sisarusia mukaan peli-iltoihin ja toinen opettaja kertoi tehneensä yhteistyötä erään pankin kanssa. Opettajat kokivat siis tärkeäksi, että yhteenkuuluvuuden tunne ei rajoittunut ainoastaan omaan kotiluokkaan, vaan laajemmin koko kouluun ja lähiympäristöön.

Yhteisöllisyyden teema ja yhdessä toimimisen taidot ilmenevät myös useassa tutkimuksessa. Lapset vaikuttavat tarvitsevan yhteisöllisyyttä voidakseen hyvin ja he myös arvostavat sitä (Janhunen, 2013, s.6; Noble & McGrath, 2013, s.10-11; Väliavaara ym., 2018). Tämä teema on varmaankin hyvin tyypillinen koulu- maailmassa – luokassa on monta lasta ja on luonnollista, että lapset pääsevät toimimaan yhdessä. Yhteisöllisyydestä puhuminen ja siihen liittyvien toimintatapojen käyttäminen kouluissa heijastelee varmaankin sitä, että yhteisöllisyyttä pyritään elvyttämään ja ylläpitämään yhteiskunnassamme.

6.1.3 Oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidot

Opettajat pitivät erityisen tärkeänä, että lapsilla olisi hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot. Opettajat toki mainitsivat myös muita taitoja, kuten rentoutumisen taitoja, mutta kaikilla opettajilla korostuivat taidot toimia ryhmän jäsenenä ja solmia kaverisuhteita ja tehdä kompromisseja. Näihin taitoihin liittyivät tunne- ja vuorovaikutustaidot: ”että lapsilla ois tarpeeks hyvät tämmöset niinku tunnetaidot, jotta ne pärjää siellä koulun arjessa ja niis kaveritilanteissa” (opettaja 2).

Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin ajateltiin kuuluvan omien tunteiden ja ajatusten tiedostamista sekä tunteistaan, ajatuksistaan ja itsestään kertomista sekä tunteiden hallintaa. Osa opettajista piti tärkeänä kykyä puhua omista tunteistaan ja yksi opettaja kertoi rohkaisevansa oppilaita puhumaan tunteistaan koko luokan kesken. Kaikki opettajat pitivät puolestaan tärkeänä sitä, että oppilaat osaavat kertoa ajatuksistaan pareittain, ryhmissä ja myös koko luokan kesken. Itses- sään kertomisessa kahdella opettajalla korostui myös riittävän lujan äänen käyt- tö. Myös kysymis- ja tervehtimistäidot nähtiin tärkeinä.

Kolme opettajaa puolestaan kertoi pitävänsä tärkeänä sitä, että lapsi oppii kuuntelemaan itseään ja sitä, mitä hän tarvitsee joko liittyen koulutehtävien tekemiseen tai yleisesti oman hyvän olon takaamiseen. Yksi opettaja kertoi, että hänellä on esimerkiksi jumppapalloja, joiden päällä voi istua tai tehtäviä voi tehdä myös lattialla tai käytävällä. Toinen opettaja kertoi kannustavansa oppilaita käyttämään kaikkia mahdollisia apuvälineitä tehtävien ratkaisemisessa. Keskiössä näissä toimintatavoissa oli se, että oppilas itse oppisi tietämään, mitä hän milloinkin tarvitsee, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Ne saa tehdä lattialla töitä. Ne saa liikkua, ne voi mennä välillä tohon naapuriluokkaan tekemään, eli että sitä koitetaan.. Mä koitan niin kuin opettaa siihen, että sä itse huomaisit, et mikä on sulle tänään hyvä tapa tehdä omia töitä, ja mitä sun vähän keho vaatii, tai.. tai.. Minkälainen olo, ja mikä sua rauhoittaisi tänään. Tai mikä sais sut tänään innostuneemmaksi. (Opettaja 4)

Kaikki opettajat kokivat, että lasten olisi hyvä oppia empatiataitoja ja toisten huomioimista. Empatiakykyä kuvailtiin kykynä asettua toisen asemaan ja ymmärryksenä, miltä toisesta tuntuu. Tähän kuului myös taito miettiä sitä, mitä toisille voi sanoa ja ymmärrys siitä, että sanoilla voi loukata toista. Empatiataitoon liittyen opettajat ajattelivat myös tärkeäksi sen, että oppilaat oppivat kunnioittamaan toisia ja hyväksymään erilaisuutta. Osa opettajista puhui siitä, kuinka he toivoisivat lapsilla olevan jo kouluun tullessa empatiataito. Useat opettajat kuitenkin kertoivat opettavansa empatiataitoja keskustelemalla oppilaiden kanssa koulun arjessa syntyneistä ristiriitatilanteista. Tällaisissa tilanteissa keskiössä oli kaikkien osapuolien kuuntelu ja ymmärtäminen, sekä uusien toimintamallien pohtiminen, jotta vastaavanlaiset ristiriitatilanteet voitaisiin välttää jatkossa. Seuraava esimerkki osoittaa hyvin sitä, miten opettajat ymmärsivät empatian.

..niitä semmosia empatiataitoja, kun kehitetäänkin sitä puolta, että.. et kerrotaan tai opettaa ne lapset kertomaan, et hei että miks sä hermostuit, et miltä sust tuntuu, niin sen toisenkin on helpompi asettua siihen tilanteeseen, ja ja.. sitte se, että yleensä, kun kysyy sitte, et oliko sun tarkoitus niinku hermostuttaa.. no ei.. Sit huomataankin, et tää onkin vaan tämmöstä yhtä väärinkäsityksen soppaa. (Opettaja 2)

Lisäksi taito puolustaa itseään ja puuttua kiusaamiseen nousi esille kolmen opettajan puheissa. Yksi opettaja kertoi käsitelleensä aihetta tietyn materiaalin

välityksellä ja toinen opettaja kertoi kehottavansa oppilaita itse reagoimaan ilkeisiin kommentteihin. Hän piti tärkeänä sitä, että oppilaat oppivat itse, ilman opettajalle kantelua, kertomaan ilkkujalle, että hänen täytyy lopettaa, ja hänen kommenttinsa loukkasivat.

Et mä oon niinku kauheesti koittanut siihen kannustaa, et keskustelkaa keskenänne, hei te ootte 10-vuotiaita, et jos toi tuntu susta pahalta, niin sä voit varmaan sanoa, että hei, toi tuntuu pahalta, mä en haluu, et sä teet noin mulle, älä tee sillee muillekaan. (Opettaja 4)

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen rooli korostui selkeästi kaikkien opettajien puheissa. Jos tutkimuksen tulokset pitäisi tiivistää yhteen teemaan, se olisi tunne- ja vuorovaikutustaidot. Tämä lienee täysin loogista, sillä koulun arjessa heti huomaa oppilaat, joilla on haasteita tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja lienee myös koulutettu opettajille pidemmän aikaa kuin muita hyvinvointitaitoja.

6.1.4 Hyvän huomaaminen

Kaikki opettajat kokivat tärkeäksi hyvän huomaamisen. Etenkin koulutyössä onnistuminen ja esimerkillinen käytös ajateltiin tärkeiksi teemoiksi. Kolme opettajaa puhui myös oppilaiden vahvuuksien huomaamisesta ja hyödyntämisestä. Kaikki opettajat kiinnittivät huomiota oppilaiden onnistumisiin koulutyössä ja myös esimerkiksi hyvään työrauhaan. Näistä seikoista opettajat pyrkivätkin heti antamaan myönteistä palautetta sanoittamalla huomioitaan niin yksittäisille oppilaille kuin myös koko ryhmälle, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

“Teitpä hienosti, teitpä hyvin!” Niinkun yksilöllisesti, mutta niinku ryhmänäkin. Vitsi, et nyt te teitte.. Nyt meni tosi hienosti ryhmänä, onpas täällä nyt niinku hyvä tämä työrauha!” ja.. niinku sanoo niitä hyviä ajatuksia ääneen. (Opettaja 5)

Opettajat kokivat myös olevansa avainasemassa siinä, että he luovat oppilaille onnistumisen kokemuksia. Melkein kaikki opettajat kertoivat antavansa oppilaille sen tasoisia koulutehtäviä, joista oppilaat voivat suoriutua. Opettajat kertoivat esimerkiksi näin: “[osaamisen kokemuksia voi tukea] teetättämällä sellasia tehtäviä, mistä lapsi suoriutuu, et se on niinkö sen lapsen taitotasoon nähden järkevää se tekeminen” (opettaja 1). Onnistumisen kokemuksen turvaamisessa

tärkeänä nähtiin myös sopivan pienien tavoitteiden asettelu. Pienten tavoitteiden saavuttaminen nähtiin palkitsevana ja rohkaisevana: ”sitten kun niitä pieniä tavoitteita saavuttaa, niin niistä tulee sitte hyvää mieltä ja.. Mikään ei tunnu siten saavuttamattomalta” (opettaja 3).

Yksi opettajista kertoi pitävänsä tärkeänä myönteisen palautteen antoa erityisesti sellaisille oppilaille, joilla oli vaikeuksia käyttäytymisessään tai oppimisessaan. Toinen opettaja korosti vielä erikseen sitä, että on tärkeää nostaa esille oppilaiden onnistumisia kaikkien kuullen. Tällöin oppilas pääsee mahdollisesti vielä opastamaan muita taitamassaan asiassa. Tärkeänä opettaja piti lisäksi sitä, että opettaja muistaa tarjota vastaavia kokemuksia kaikille oppilaille. Opettaja kertoi järjestävänsä oppilaille myös pieniä luottamustehtäviä, joissa oppilaat hakevat esimerkiksi jonkin paperin kansliasta. Näissäkin tilanteissa opettaja kertoi aina huomaavansa onnistumisen ja antavansa reippaasti myönteistä palautetta.

Plus, et sit luoda niit semmosii hetkiä, et tulee niitä onnistumisia. [...] Mä esimerkiksi käytän pieniä luottamustehtäviä [...] se voi olla, että hän käy parin kanssa vaikka hakemassa..öö.. koulun kansliasta jonkun paperin. Hän käy viemässä johonkin toiseen luokkaan jotkut tarvikkeet, mitkä piti. Niin sehän on heille.. Et he teki tämmösen, vau.. ja sit kun ne tulee, ”no kävittekö? Hienosti toimitu! Vau, sä oot luottamuksen arvoinen, sä.. Te osasitte noin hienosti!” (Opettaja 4)

Kolme opettajaa kertoi pitävänsä tärkeänä oppilaiden vahvuuksien huomaamista ja niiden vahvistamista koulussa: ”laitan heidät usein miettimään omia ja toisten vahvuuksia” (opettaja 1). Yksi opettaja kertoi pitävänsä toisinaan varsinaisia vahvuustunteja, joissa etsitään oppilaiden vahvuuksia. Toinen opettaja sanoi tärkeänä metodina vertaispalautteenantamisen, jossa on tarkoituksena löytää toisen oppilaan vahvuuksia. Vahvuuksiin liittyen opettajat kokivat myös tärkeäksi oppilaantuntemuksen, jolloin oppilaiden vahvuuksia pystyy hyödyntämään paremmin. Yksi opettaja kertoi hyödyntävänsä oppilaiden vahvuuksia myös siinä, että hän pyytää oppilaita tekemään pieniä vahvuusalueellaan olevia tehtäviä, jotka hyödyttävät koko luokkaa. Kaksi opettajaa kuvaili pitävänsä tärkeänä sitä, että oppilaat tietävät vahvuutensa, jotta niitä on helpompi hyödyntää elämässä. Samalla tämä tarkoitti sitä, ettei oppilaiden tarvitse olla hyvä kaikessa, koska

elämässä on paljon vaihtoehtoja. Yksi opettaja kertoi välittävänsä myönteiset huomionsa oppilaista myös vanhemmille Wilman välityksellä.

Mä käytän Wilmaa siihen, et sinne mä merkkään niinku onnistumisia. Mm.. ja mun mielestä se niinku vahvistaa just niitä semmosia öö.. lapsen taitoja huomata omia vahvuuksiani ja sitä et, mitä kannattaa ehkä niinku hyödyntää elämässä. (Opettaja 2)

Hyvän huomaaminen ilmeni aineistossa varmaan osittain sen vuoksi, että opettajan työhön kuuluu palautteenanto ja lapsen kasvun tukeminen. Toisaalta teema on saattanut ilmentyä myös sen vuoksi, että sitä on alettu tutkia ja kouluttaa Suomessa. Näin ollen opettajat ovat tulleet tietoiseksi yhdestä uudesta työvälineestä, jota voivat hyödyntää työssään. Hyvän huomaaminen on myös tutkimusten mukaan auttanut lapsia viihtymään ja menestymään paremmin koulussa sekä solmimaan helpommin vertaissuhteita (esim. Waters, 2011).

6.1.5 Merkityksellisyyden tunne

Opettajat näkivät merkittäväksi myös sen, että jokainen oppilas kokisi itsensä tärkeäksi. Tähän sisältyi niin tunne ryhmään kuulumisesta kuin kokemus siitä, että oppilaan työpanosta tarvitaan. Lisäksi opettajat puhuivat siitä, kuinka tärkeää on, että jokainen oppilas saa äänensä kuuluviin. Opettajat kokivat, että luokassa helposti äänekkäät oppilaat ottavat tilan itselleen, mutta opettajan tehtävä on myös pitää huolta siitä, että myös hiljaisimmille tarjoutuu mahdollisuus puhua ja näkyä. Tämä onnistui esimerkiksi pienryhmissä oppilaiden kesken, jolloin oppilaat kuuntelevat toisiaan. Vastaavasti opettajat kertoivat, että he pyrkivät muistamaan kysyä myös hiljaisimmilta heidän koulun ulkopuolisesta elämästään, kuten seuraava esimerkki mainiosti osoittaa.

Mut onhan sit tietysti niitä oppilaita, jotka väkisin on niinku hiljasempii, eikä tuo itseään niin paljon niinku.. Ei pidä itsestään niin paljon meteliä, niin siihen täytyy kyl opettajana joskus ihan keskittyä, et vitsit, nyt mä kysyn toltä, et hei miten se sun harrastus tai tommonen. (Opettaja 1)

Kaksi opettajaa kertoi pitävänsä oppilaille Yhteispelin -ohjelman mukaisia yksilöhaastatteluja, joissa oppilaiden on mahdollista kertoa opettajalle enemmän henkilökohtaisista asioistaan. Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat, että opettajan on oltava kiinnostunut oppilaista.

Kaksi opettajaa kertoi myös pitävänsä tärkeänä sitä, että oppilaat saavat kertoa oppitunnin aikana itselleen merkityksellisistä asioista. Opettajat ajattelivat, että vaikka oppilaan asia ei liittyisi oppituntiin mitenkään, on silti tärkeämpää tarjota oppilaalla kuulluksi tulemisen kokemus kuin keskittyä pelkästään tunnin asiasältöön:

Ku sillä on se pieni asia, niin vaikkei ne marsut nyt tohon meiän matikan tuntiin mitenkään kuulunut, mutta miks mä en nyt kattois ja olisi kiinnostunut hetken, ja kuuntelis häntä, kun hän haluaa kertoa ne. (Opettaja 4)

Kaksi opettajaa myös puhui kuuntelemisen merkityksestä; siitä, kuinka opettajan on maltettava olla hiljaa ja kuunnella. Yksi opettaja kertoi toivottavansa paljon poissaolleet lapset erityisen myönteisesti tervetulleiksi kouluun kertomalla heille, että heitä on mukava nähdä.

Opettajat näkivät, että myös kyselemällä oppilaiden mielipiteitä ja käyttämällä äänestämistä työtapana oppilaat saivat äänensä kuuluviin ja he pääsivät osallistumaan. Opettajat kertoivat olevansa avoimia oppilaiden ehdotuksille koskien esimerkiksi asiasisältöjen valintaa. Tärkeäksi koettiin myös se, että oppilas voi toisinaan itse valita tiettyjen raamien sisältä, mitkä tehtävät hän tekee. Kolme opettajaa kertoi puolestaan käyttävänsä äänestämistä aina silloin, kun tilanne vain sallii, esimerkiksi näin: ”Et jos se tilanne vaan sallii, niin kyl mä kysyn niinku lasten ja ryhmän mielipidettä asioihin. Ja aika usein äänestetään” (opettaja 2). Opettajat näkivät roolinsa myös rajojen asettajina, vaikka he kokivat äänestämisen tärkeäksi. Kaikki opettajat mainitsivat myös oppilaskunnan merkityksen siinä, että oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

Merkityksellisyyden tunne liittyy vahvasti opettajien pedagogiseen ajatteluun. Opettajan tehtävässä korostuu jokaisen oppilaan huomioinen ja kasvun tukeminen. Näin ollen opettajat haluavat antaa aikaansa ja huomiota jokaiselle lapselle. Tähän teemaan kuului myös osallisuus, jota korostetaan uudessa opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s.28). Varmaankin tästä johtuen aihe oli opettajille ajankohtainen, ja heillä oli useita tapoja mielessä, miten tukea lapsen osallisuutta.

6.1.6 Opettajan taidot ja käsitykset

Erityisesti kaksi opettajaa koki tärkeäksi sen, että heillä itsellään on taitoa ja jaksamista opettaa hyvinvointia. Opettajat korostivat sitä, että opettaakseen tunne- ja vuorovaikutustaitoja täytyy opettajalla itsellään olla hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot. Kumpikin opettajista kertoi sanoittavansa omia tunteitaan ja kokemuksiaan oppilaille. Molemmat opettajat pitivät myös olennaisena sitä, että opettaja tunnistaa, mitä lapset milloinkin tarvitsevat. Toinen opettajista myös totesi, että tällaisessa toimintamallissa pitää olla valmis antamaan itseltään paljon ja olla myös tietoinen siitä, mitä itse osaa. Molemmat opettajat näkivät edellytyksenä myös sen, että opettaja itse voi hyvin ja osaa ylipäättänsä pitää huolta itsestään.

Et kyl se varmaan eniten vaatii sitä, et sä oot ite niinku tietoinen niistä, että mitä ne hyvinvointitaidot on tai minkälaisia taitoja sä niinku haluat kautta oot valmis niille lapsille opettamaan tai ohjaamaan. Tunnistaa vähän, mitä nää lapset tarvitsee. Ja sitten kyllä ehottomasti tämmösten ohjaaminen ja opettaminen vaatii sitä, että sun täytyy itse voida hyvin. [...]tämmösten taitojen opettaminenhan on sitä, että, että.. ole sitä, mitä opetat. Et sun pitää olla itsekin siinä ihan täysillä. (Opettaja 4)

Toisaalta osa opettajista kertoi käyttäneensä työssään myös valmiita ohjelmaformaatteja, joissa opetettiin esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Esimerkiksi Yhteispelin toimintamalli koettiin hyvin toimivaksi, sillä siinä oli valmis ohjelma, miten toimia ja opettaa. Yhteispeliä käyttäessään opettajan ei itse tarvitse etsiä ja valmistaa materiaalia, materiaali on jo valmiina ja helppo toteuttaa.

Et sen takii mäkin varmaan puhun tän Yhteispelin puolesta, koska se on niin rautalankamalli. Tavallaan, ja helppo toteuttaa missä vaan, tai lähes minkä porukan kans vaan. (Opettaja 1)

Kaikki opettajat puhuivat myös tavastaan suhtautua oppilaisiin. Kaksi opettajaa kertoi, että he haluavat olla oppilaista välittäviä aikuisia, ja yksi korosti inhimillistä suhtautumista oppilaiden vaikeuksiin. Useasta opettajasta myös välittyi myönteinen suhtautumistapa oppilaisiin: he halusivat uskoa oppilaissa olevaan hyvään ja myönteiseen kehitykseen. Kolme opettajaa kertoi heille tärkeäksi seikaksi sen, että he ovat oppitunneilla läsnä oppilaille. Yksi opettaja kertoi tule-

vansa aamulla hyvissä ajoin koululle, jotta hän on valmiina vastaanottamaan oppilaat.

Et mä pidän esimerkiksi tosi tärkeänä sitä, et mä tuun aamulla ajoissa töihin. Et-tä mä en tuu tänne sillee kiireen kanssa, et mä juoksen samaa aikaa tuolta parkkipaikalta, kun koulun kellot soi ja lapset tulee sisälle. [...] Et, et niinku sel-lanen välittyy, et mä oon läsnä. Et mä oon tääl niinku heitä varten. (Opettaja 5)

Opettaja voi siis omalla toiminnallaan ja työtavoilla vaikuttaa siihen, mitä hän haluaa lasten oppivan. Tutkimusasetelmastani käsin ajattelenkin opettajan oman suhtautumisen ja taitojen vaikuttavan siihen, millaista opetusta oppilaat saavat hyvinvoinnista. Opettaja nimittäin toimii roolimallina lapsille ja näin ollen hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot omaava opettaja antaa hyvän esimerkin (Jennings & Greenberg, 2009).

Teemana tämä nousi esiin varmaan senkin vuoksi, että opettajat ovat usein in-nokkaita kehittämään jatkuvasti toimintaansa. Lisäksi opettajat arvioivat työ-kseen oppilaiden töitä ja työskentelyä. Täten opettajat varmaan tunnistavat hel-posti myös itsessään ja muissa ihmisissä kehityskohteita. Lisäksi osa opettajista oli käynyt Yhteispeli-koulutuksen, minkä vuoksi opettajien oli helppo puhua ai-heesta.

6.2 Opettajien kokemuksia hyvinvointitaitojen opettamisesta

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla etsin vastauksia siihen, millaisia koke-muksia opettajilla oli hyvinvointitaitojen opettamisesta. Analysoidessani aineis-toa tunnistin aineistosta viisi eri teemaa. Opettajat puhuivat paljon erilaisista re-sursseista. He kertoivat myös haastavien oppilaiden ja ryhmien ohjaamisesta. Huomiota saivat myös oppilaiden taidot ja asenteet, opettajien käyttämät ope-tusmetodit ja opettajan oma kasvu.



Kuvio 2: opettajien kokemuksia hyvinvointitaitojen opettamisesta

Näissäkin teemoissa heijastuu selkeästi koulun arki, kullekin opettajalle ajan-kohtaiset aiheet ja uusi opetussuunnitelma. Teemoista osa oli sellaisia, jotka tulivat esille kaikkien opettajien puheissa. Osa teemoista oli puolestaan sellaisia, joista vain osa opettajista puhui.

6.2.1 Resurssit

Kaikki opettajat puhuivat paljon resursseista. Joissakin asioissa useampi opettaja koki, että heidän resurssinsa ovat rajalliset, toisissa asioissa resursseja koettiin olevan tarpeeksi. Kokemukset myös vaihtelivat eri opettajien välillä. Resursseiksi määrittelin luokan koon, käytössä olevan ajan, hyvinvointiin käytettävät materiaalit ja ohjelmat sekä saatavilla olevan tuen.

Kaikki opettajat olivat kokeneet, että jokaisen oppilaan huomioiminen ja kuuleminen oli hyvin hankalaa isossa luokassa. Opettajat kokivat, että aika ei riitä kaikkien oppilaiden kohtaamiseen: "jos mullakin on tos 25, ni aika on rajallist" (opettaja 1). Opettajat toivoivatkin enemmän aikuisia luokkaan. Aikuisten vähyys aiheutti riittämättömyyden tunnetta: "täähän on aina ongelma, tää oma riittämättömyyden tunne, et enemmän aikuisia" (opettaja 5).

Opettajat kertoivat käyttävänsä useimmiten puolikkaan luokan tunteja hyvinvointitaitojen opettamiseen. Tällöin opettajat kokivat, että he pystyvät yksin, luokan ainoana aikuisena, toteuttamaan useammanlaista opetusta:

Et mulla on sitten kolme jakotuntia viikossa. Niin ne on sit aivan unelmatunteja, kun se porukka jaetaan puoliksi. Et silloin niinku tuntuu, et pystyy tekee niinku monenlaista. (Opettaja 5)

Toisaalta yksi opettaja oli ratkaissut aikuisten vähäisyyteen liittyvän ongelman siten, että hän käsitteli esimerkiksi oppilaiden keskeisiä erimielisyyksiä koko luokan kesken. Jos oppilas ei toivonut yhteistä käsittelyä, ei opettaja siihen ryhtynyt. Opettaja oli kokenut, että tällainen menettelytapa toimii hyvin. Hän näki myös, että yhteinen käsittely opetti koko luokalle erilaisuuden hyväksymistä ja sitä, missä menee kunkin oppilaan henkilökohtaiset rajat.

Opettajat painottivat puheissaan paljon oppilaan kuulluksi tulemistä ja huomioimista. He kokivat, että isossa ryhmässä etenkin aremmat ja hiljaisemmat oppilaat eivät tule niin hyvin kuulluksi kuin opettajat toivoisivat. Opettajat näkivät, ettei kaikkia oppilaita pystykään mitenkään huomioimaan joka päivä. Syyksi tähän nähtiin ennen kaikkea hektisyys ja rauhattomuus sekä myös yhden aikuisen mahdoton tehtävä tarjota jokaiselle yksilöllistä tukea.

Eikä sitten tietenkään koulun arjessa oo kauheesti tilanteitakaan.. Että [...] voi olla aika harvoja tilanteita, missä ois semmonen rauhallinen hetki, et nyt mä voisin kertoa opelle. Vaikka ite sellaisia haluaisi tietenkin järjestää, mutta, mutta, mutta... Kyllä se arki varmaan on sillä tavalla aika semmosta hektistä ja menevää. (Opettaja 3)

Ajan käyttö resurssina jakoi opettajia. Osa opettajista koki, että hyvinvointitaidoille on aina riittävästi aikaa. Nämä opettajat näkivät, että hyvinvointitaidot ovat tärkeimpiä koulussa opettavia asioita ja siten he ottivat taidoille aikaa. Yksi opettaja kertoi opettavansa haastavaa luokkaa ja ilmoittaneensa myös oppilaiden vanhemmille, että nyt panostetaan ensin luokan yhteiseen henkeen ja sen jälkeen vasta edetään oppimateriaalissa. Toisaalta osa opettajista koki, että aikaa ei ole tarpeeksi, sillä he haluavat huomioida myös opetettavien aineiden sisällöt, vaikka pitävätkin hyvinvoinnin opetusta erittäin tärkeänä. Yksi opettaja toivoi, että hyvinvoinnille rajattaisiin oma kohta oppiaineiden joukossa, jotta

opettajilla olisi aikaa toteuttaa uuden opetussuunnitelman mukaista hyvinvointiopetusta. Seuraavat esimerkit kuvaavat hyvin opettajien erilaisia ajatusmalleja ajan käytöstä.

Ilmotin ihan kotiin huoltajille, että me etenemme tällä hetkellä melko hitaasti oppikirjoissa tai sinänsä näissä oppiaineissa, että me keskitytään tosi paljon erilaisiin ryhmän yhteisiin harjoituksiin ja tähän, että luokasta tulisi enemmän sitä semmosta yhteistä. (Opettaja 4)

Välillä käy sitä painia, että mikä on tärkeintä. Ja toivoo tietysti sitä, että muistaisi, että nämä, nämä.. tärkeämmät eli hyvinvointitaidot voittaa, mutta, mutta.. On .niitäkin hetkiä, että luokkapiiri jätetään pitämättä, siksi kun tuntuu siltä, että ei ehdi ja tule niin rikkonainen päivä. (Opettaja 3)

Opettajat puhuivat myös käytössä olevista materiaaleista. Kolme opettajaa kertoi käyttäneensä jotakin tiettyä hyvinvointiopetuksen mallia, kaksi Yhteispeliä ja yksi muuta ohjelmaa. Yhteispeliä käyttäneet opettajat kertoivat ohjelman toimivan hyvin: sitä oli erityisen helppo käyttää ja siihen oli helppo tarttua. Yhtä toista mallia käyttänyt opettaja puolestaan ei ollut ollut tyytyväinen ohjelmaan, hän oli kokenut sen teennäiseksi. Opettajat kokivat, että hyvinvointiopetuksen materiaaleja on nykyisin hyvin saatavilla. Yksi opettaja tosin kertoi kokevansa, että erilaisia materiaaleja on tällä hetkellä jopa liikaa: opettaja kertoi, että hänen onkin vaikeaa päättää, mitä käyttäisi.

Onhan niitä kaikenlaisia materiaaleja täl hetkel, mitkä niinku liippaa tohon aiheeseen, mut joskus musta tuntuu, että se materiaalitulva on joskus jopa vähän liikaakin, et niinku pitäis vaan selkeesti päättää yks tai kaks, mistä niit ideoita ja ajatuksia ottaa, ettei tuu semmonen niinku sekamelska vaan päähän, et apua, että mitä näitten kaa pitäs tehdä. (Opettaja 2)

Opettajat kokivat saavansa tukea ja apua kollegoiltaan hyvinvointitaitojen opetukseen. Yksi opettaja koki samanaikaisopetuksen auttavan, yksi koulussa olevan hyvinvointiin erikoistuneen tiimin, ja yksi koki saavansa paljon kannustusta ja avun tarjouksia kollegoiltaan. Opettajat kokivat siis saavansa muilta opettajilta riittävästi tukea. Etenkin, jos koko koulu oli ottanut kerralla käyttöön hyvinvointiohjelman, tukea oli riittävästi saatavilla.

Nyt tällä hetkellä meidän työyhteisössä sitä tukea on tosi kivasti tarjolla. Et se luokkapiiri.. ja yhteispelin eri toimintatavat siellä pyörii eri luokissa ja aina voi niinkö kysyä kollegalta, jos joku askarruttaa. (Opettaja 3)

Myös kirjallisuudessa on todettu vastaavanlaisesti – jos koko koulu lähtee mukaan johonkin ohjelmaan, saavat opettajat enemmän tukea ja taitojen opetus onnistuu helpommin (Greenberg ym., 2003).

Opettajat kuitenkin kokivat, että useissa tilanteissa luokkaan tarvittaisiin enemmän aikuisia. Yksi opettaja kertoi esimerkiksi olleensa aiemmassa työssään monesti väkivaltaisesti käyttäytyvän oppilaan kiinnipitotilanteissa tai estämässä oppilasta karkaamasta. Tällöin muut oppilaat jäivät ilman opettajaa. Tällaisten haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa kaksi opettajaa koki tarvitsevana apua koulun moniammatilliselta tiimiltä. Nämä oppilaat tarvitsivatkin opettajien mukaan muunlaista kuin pelkästään opettajan apua. Toinen opettajista myös koki, että moniammatillisen tiimin olisi ymmärrystä lisätäkseen hyvä käydä myös luokassa seuraamassa opetusta, sillä yksittäiset oppilaat käyttäytyvät eri tavalla ryhmätilanteissa ja ollessaan yksin opettajan kanssa.

Koulupsykologit ja terveydenhoitajat ja, ja kuraattorit, niin pitäis saada sinne niinku meidän arkeen, ei niin että mä nään niitä ehkä tunnin viikossa, kun ne viuhahtaa jossain käytävällä. (Opettaja 2)

Tämä teema ilmeni opettajien puheessa varmaankin siksi, että resurssit ovat olennainen osa opetuksen onnistumista. Ajattelisin, että opettajat haluaisivat onnistua työssään mahdollisimman hyvin. Näin ollen esimerkiksi ryhmän koolla, saatavilla olevan tuen määrällä, käytettävissä olevalla ajalla ja materiaaleilla on suuri vaikutus siihen, miten opettajat kokevat onnistuvansa. Resurssien määrä korostuneekin työssä, joka rahoitetaan verorahoilla. Rahaa ja resursseja ei liene aina saatavilla sitä määrää, mitä opettajat toivoisivat. Tämän teeman ilmeneminen kertookin varmaan siitä, että opettajat toivoisit työhönsä lisää resursseja.

Teoriakatsauksessa puolestaan ilmeni, että koko koulun sitoutuminen johonkin yhteen selkeään ohjelmaan voisi helpottaa hyvinvointitaitojen opetusta mm. siten, että resursseja olisi riittävästi (Waters, 2011). Viidestä haastattelemastani opettajasta kaksi oli mukana Yhteispeli –ohjelmassa. En kuitenkaan huomannut aineistossa merkittäviä eroja ohjelmassa mukana olevien opettajien ja muiden opettajien kokemuksissa.

6.2.2 Haastavat oppilaat ja ryhmät

Haastattelemillani opettajilla oli kokemuksia erilaisista luokista. En suoraan kysynyt opettajien arvioita siitä, kuinka haastavia ryhmiä he olivat opettaneet, mutta kolme opettajaa kertoivat avoimesti joko nykyisessä tai edellisessä ryhmässään kohtaamista haasteista ja haastavista oppilaista. Yksi näistä opettajista kertoi opettavansa tällä hetkellä niin sanotusti helppoa luokkaa, kun taas yksi opettajista kertoi painiskelevansa suurien haasteiden parissa. Kaksi muuta opettajaa eivät kertoneet haastatteluissa ongelmatilanteista, vaan keskittyivät puhumaan enemmän yleisellä tasolla.

Haastavia ryhmiä ja oppilaita kohdanneet kolme opettajaa puhuivat paljon kokemuksistaan. Nämä opettajat olivat kokeneet, että hyvinvointitaitojen opettaminen onnistuu sellaisille oppilaille, joilla ei ole erityisiä vaikeuksia. Puolestaan erityisen tuen oppilaille tai muille oppilaille, joilla on puutteelliset tunne- ja vuorovaikutustaidot, hyvinvoinnin opetus koettiin hankalaksi. Osittain syyksi nähtiin muodostunut ryhmädynamiikka, osaksi oppilaisiin liittyvät asiat. Ryhmädynamiikkaan vaikutti opettajien mukaan esimerkiksi luokan johtohahmoksi valikoituneiden oppilaiden käytös ja se, kuinka pitkään luokka oli toiminut yhdessä käyttäen haastavia vuorovaikutusmalleja. Kaksi opettajaa puhui siitä, kuinka oppilaat, jotka eniten tarvitsisivat esimerkiksi tunnetaitoja, kokivat tunteisiin liittyvien harjoitusten olevan erityisen hankalia. Nämä oppilaat eivät aina pystyneet tekemään kaikkia harjoituksia. Seuraavat esimerkit kuvaavat hyvin opettajien kohtaamia haasteita.

Että tommosii niinku hyvinvointiin, tunnetaitojen opettaminen on ok niin kuin lapsille, ketkä nyt on kuitenkin suhtkoht niinku niin sanotusti normaalitilanteessa ja normaalin rajoissa, mutta.. mut jos on jo mennyt niinku liian pitkälle, niin sitten tarvitaan muunlaista apua. (Opettaja 2)

Eihän se mitään niinkö helppoo oo, etenkö sellasille, kenellä ne on viel hyvin niinkö semmoset niinkö alkeelliset ne taidot. Tai et tavallaan vaikeintahan niitä on opettaa niille, joilla ne taidot on kaikkein heikoimmat. (Opettaja 1)

Ykskin rinnakkaisluokka on nyt sellanen et siin luokas on sattunut johtohahmoiks sellaset todelliset ihan niinkö perseilijät. Tavallaan, ku muu luokka katsoo näit perseilijöitä ylöspäin, ni sithän se meininki siellä luokassa ei oo hirveen hyvä tai semmonen, niinkö.. Ehkä ei oo. Ei oo kauheen oppimisorientoitunut. (Opettaja 1)

Yksi opettaja puhui kokemuksistaan edellisen luokan kanssa, jossa oli paljon haasteita ja riitatilanteita. Opettaja kertoi keskittyneensä vuorovaikutustaitojen opetukseen sekä positiiviseen palautteenantoon. Oppilaat innostuivat pikku hiljaa yhdessä tekemisestä. Opettaja sanoi huomanneensa luokassa selkeän muutokseen parempaan:

Mä olin ihan ihmeissäni, kun mä aloitin sen [vaikean] porukan kanssa, mä aatelin, et mä vedän ku jotain eläintarhaa, et tästä ei... et tää on ihan. Ja sit ku teki tiettyi juttui ja yritti positiivisen kautta ja kaikkii tälläsii sosiaalisii hommii teetti ja sit huomasi, et tää alkaa oikeesti toimii. (Opettaja 1)

Toinen opettaja kertoi parhaillaan opettavansa haasteellista luokkaa, jossa hän koki olleen aluksi pelon ilmapiiri. Opettaja oli opettanut oppilaille hyvinvointitaitoja ja myös asettanut oppilaille selkeät rajat siinä, millainen käytös on hyväksyttävää. Opettaja koki puolen vuoden työn jälkeen, että luokan ilmapiiri oli jonkin verran parantunut ja oppilaat vaikuttivat jonkin verran levollisemmilta kuin hänen aloittaessaan tämän luokan kanssa. Oppilaat lähtivät luottavaisemmin mukaan yhteisiin keskusteluihin ja olivat oppineet toimimaan paremmin yhdessä. Näitä myönteisiä muutoksia kuvastaa seuraava esimerkki.

Semmonen, mitä mä nyt huomaan ehkä niinku näistä harjoituksista ja varmaan näistä mun omista toimintatavoista... Et he kyl mun mielestä niinku vähän avoimemmin jo puhuu asioista, ottaa kontaktia toisiinsa. [...] On niinkun ehkä semmosii [...] vilpittömän, niinku helpottuneen oloisia, että ihan niinkun, ihan niinkuin semmosii niinku pitäiskin olla niin sanotusti. (Opettaja 4)

Luokassa on opettajan mukaan kuitenkin edelleen pari oppilasta, joilla on haasteita itsesäätelyn kanssa, mikä aiheuttaa haasteita koko luokalle. Opettaja totesikin muutoksen olevan todella hidasta ja hän koki, että muutoksen aikaan saamiseksi tarvitaan paljon työtä.

Nämä kaksi opettajaa kertoivat käyttävänsä erityisen paljon aikaa hyvinvointitaitojen opettelulle sellaisten ryhmien kanssa, jossa on paljon haasteita. Tällöin opettajat kokivat taitojen oppimisen vielä tärkeämmäksi.

Ja aina mitä haastavampi ryhmä, tai mis just voi olla näis taidois paljon niinkö vielä opeteltavaa, ni sit sellasis ryhmissä jotenkin pitää niitä sit vielä tärkeempinä ja käyttää niihen aikaa. (Opettaja 1)

Vaikuttaa siis siltä, että opettajan kohdatessa haastavia oppilaita tai ryhmiä, olisi ensiarvoisen tärkeää saada ryhmä ensin toimimaan. Opettajien kokemusten perusteella muutos on mahdollista, mutta aikaa vievää. Vastaavanlaisia tuloksia on luettavissa myös kirjallisuudesta (esim. Durlak ym., 2011). Tämän teeman ilmeneminen saattaa heijastella nykytilannetta, jossa paljon puhutaan siitä, että monet vanhemmat kokevat haasteita rajojen asettelussa. Jos lapsi ei ole oppinut rajoista kotona, heijastuvat ne myös kouluun. Teemaa saattaa kuvata myös osittain nykyistä inklusiiokehitystä, jossa erityisen tuen oppilaille ei aina turvata riittäviä tukitoimia yleisopetuksen ryhmässä.

6.2.3 Oppilaiden taidot ja asenteet

Kaikki opettajat kokivat, että lasten taidot olivat parantuneet niissä asioissa, joihin opettaja oli opetuksessaan panostanut. Nämä olivat asioita, joita oli säännöllisesti harjoiteltu. Jonkin tietyn kaavan tai opetusmetodin oppiminen tapahtui opettajien kokemuksen mukaan nopeasti ja helposti. Toisaalta taas esimerkiksi vuorovaikutustaitojen soveltaminen arjen tilanteissa, oppilaiden välisessä toiminnassa, puolestaan koettiin haastavammaksi ja aikaa vieväksi.

Tavallaan sä näät kyl sen aika nopeesti, et jos teet vaikka saman harjoituksen tänään ja sit parin viikon päästä, niin miten se sujuu jo niinkun paremmin ja he avoimemmin lähtee siihen mukaan ja onnistuu jo. Että.. et niinku harjoituksesahan se näkyy kyllä se hyöty, mut se, että sen harjoituksen niinku toimintatavan hyödyt siirtyisi siihen arkiseen.. Niin sehän on hidasta. (Opettaja 4)

Eri opettajat pitivät erilaisia hyvinvointiin liittyviä asioita tärkeinä, joten eri opettajilla korostuivat erilaiset seikat. Tosin osa opettajista suhtautui mielteliäästi siihen, mistä erilaisten taitojen oppiminen oli peräisin. He eivät ottaneet kantaa siihen, oliko hyvinvointiin liittyvä opetus muutoksen takana:

On hirmu vaikeaa nimetä, että esimerkiksi luokan me-henki, että.. et onko niillä [hyvinvoinnin harjoituksilla] nyt ollut siihen niinkö semmosta rohkasevaa vaikutusta. (Opettaja 3)

Opettajat arvelivat, että myös heidän omat toimintamallinsa ja luokassa oppilaiden keskinäinen tutustuminen vaikutti myönteisiin muutoksiin. Jotakin sellaista

opettajat kuitenkin varmasti tekivät, mikä edisti turvallista ilmapiiriä ja mahdollisuuksia asenteiden muutoksiin, sillä muutoksia oli tapahtunut. Vastaavanlaisia tuloksia on ilmennyt myös kirjallisuudessa (esim. Durlak ym., 2011).

Myönteisiä muutoksia opettajat olivat huomanneet luokan yhteishengessä ja oppilaiden vuorovaikutustaidoissa. Usea opettaja oli pitänyt tärkeänä vuorovaikutustaitojen oppimista. Harjoituksen ja turvallisen ilmapiirin myötä opettajat kokivatkin, että oppilaat olivat oppineet kertomaan enemmän ja avoimemmin itsestään, puhumaan kuuluvalla äänellä ja katsomaan silmiin. Oppilaiden kuuntelutaidot olivat myös kehittyneet. Opettajat olivat myös huomanneet, että myös arat ja hiljaiset oppilaat olivat rohkaistuneet puhumaan itsestään. Yksi opettaja kertoi arkojen jopa haluavan lukea kaikille ääneen tietyissä tilanteissa. Toinen opettaja puolestaan kertoi kokeneensa, että kun yksi oppilas uskaltaa, niin hänen kokemuksensa mukaan muutkin oppilaat lähtevät avoimemmin kertomaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Seuraava esimerkki on hyvä konkreettinen esimerkki siitä, millaisia muutoksia opettajat olivat huomanneet oppilaissaan.

Mul on esimerkiksi yks sellanen lapsi, joka ei aluksi osannut mitään sanoa sen viikonlopusta ja sit se oppi sen sanoo, et olin mökillä. Ja sit se. Sitä alkoi tulla enemmän ja enemmän. Ja se oli aluks aika semmosta ilmeetöntäkin se sen, niinku se, et olin mökillä. Ja sit jossain vaiheessa alkoi tulla sellasii, et se kerto enemmän. Et mitä just äidille oli tapahtunut, ihan hassu juttu. Ja se alko ihan nauraa ja sellasta. Et huomaa sen, et kun tiettyjä asioita on mahdollisuus vaan niinku toistaa säännöllisesti, niin sitä kehitystä on niinku mahdollista tapahtua. (Opettaja 5)

Haastavamman luokan kanssa työskennellyt opettaja kertoi oppilaiden oppineen jonkin verran ryhmätyötaitoja. Lisäksi toiminnallinen tekeminen oli helpottunut, luokan ilmapiiri oli hieman parantunut ja toisten tekemisistä kanteleminen oli vähentynyt. Oppilaat olivat rohkaistuneet myös kertomaan enemmän kokemuksistaan ja asioista, joita he eivät vielä osanneet. Jopa haastavat oppilaat olivat pikku hiljaa alkaneet ottamaan kontaktia opettajaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Niinku nääkin kaverit, jotka oli aluks semmosia niinku (puuskahdus) jurottajia.. ja kyräilijöitä ja.. Ei oikein.. Kaikesta pistettiin vastaan, niin, niin.. Kyl he saattaa nyt niinku ihan tulla itekin puhumaan ja, ja.. juttelemaan, ja kattoo silmiin, ja on

tärkee sanoo jotain, niinku mua kohtaan ja sitten välillä joillekin... Et kyl he.. Kyl semmosta tsemppiä, semmosta yrittämistä. (Opettaja 4)

Toinen opettaja kertoi työstäneensä luokkansa kanssa paljon tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä ratkaisukeskeisiä menetelmiä ristiriitatilanteissa. Hän kertoi myös itse sanoittavansa paljon tunteitaan. Hän koki, että luokan yhteishenki oli merkittävästi parantanut, kun oppilaat olivat oppineet toimimaan yhdessä ja hyväksymään erilaisuutta.

[muutoksia on tapahtunut] siinä niinku ryhmän dynamiikassa kokonaisuudessaan. Et ehkä se on lisänny niinku semmosta niinku öö.. Sitä niinku ryhmän yhteen hiileen puhaltamista. (Opettaja 2)

Haastatteluissa kysyin opettajilta kokemuksia myös siitä, oliko heidän mielestään hyvinvointitaitojen opetuksen myötä oppilaiden suhtautuminen koulunkäyntiin tai opettajaan parantunut, tai kokivatko oppilaat enemmän myönteisiä tunteita. Yksi opettaja koki, että ainakin oppilaiden myönteiset tunteet olivat lisääntyneet hyvinvoinnin opetuksen myötä. Moni opettaja tosin koki, että he eivät pysty vastaamaan tällaisiin kysymyksiin. Pari opettajaa kertoi huomanneensa muutoksia, mutta he eivät osanneet sanoa, johtuivatko muutokset hyvinvointitaitojen opettelusta, vai olisivatko muutokset tapahtuneet muutenkin.

Kirjallisuudessa ilmeni selkeästi, että hyvinvointitaitojen opettaminen tuottaa tuloksia niin oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidoissa kuin myös asenteissa (esim.Durlak ym., 2011; Waters, 2011). Myös haastattelemani opettajat olivat huomanneet myönteisiä muutoksia oppilaissaan. Vaikuttaisi siis siltä, että hyvinvointitaitojen opetus voi tuottaa myönteisiä tuloksia. Aineistossani korostui mielestäni myös se, että on merkittävää, mitä tarkalleen opettaja vaatii oppilailta. Jos opettaja pitää esimerkiksi tärkeänä silmiin katsomista ja tervehtimistaitoja, oppilas oppii nämä hyvin. Tai jos opettaja pitää tärkeänä, että luokassa ei käytetä epäasiallista puhetta, oppilaat oppivat tämän. Opettajana taitaakin olla tärkeää tiedostaa itse, millaisia hyvinvointitaitoja tarkalleen oppilaiden haluaa oppivan. Kun opettajana vaatii oppilailta jotakin, niin sitä myös todennäköisesti saa.

6.2.4 Opetusmetodit

Kaikki opettajat puhuivat joko suoraan tai välillisesti opettavansa hyvinvointitaitoja arjen tilanteissa. Esimerkiksi ristiriitatilanteisiin puuttuminen koettiin hyvänä konkreettisena keinona opettaa lapsille, miten tällaisissa tilanteissa olisi hyvä toimia. Yksi opettaja kertoi aiemmassa työpaikassaan tehneensä oppilaiden kanssa draamaharjoituksia liittyen sosiaalisiin tilanteisiin. Tällaiset harjoitukset opettaja oli kokenut teennäisiksi. Kaikki opettajat kokivatkin, että arjen tilanteet ovat kaikista parhaimpia opetustilanteita. Tämä puolestaan tarkoitti, että selvittelytilanteet nähtiin sen verran tärkeiksi, että niille otettiin aikaa muun opetuksen lomassa.

Ei tarvi niinku keksii niitä esimerkkejä, kun ne tulee siitä elävästä elämästä. [...] Ne on niinku osa sitä toimintakulttuuria, ja sitten niinku aina ku tilanteet tulee, niin heti niinku käyttää ne tilanteet semmosina oppimistilanteita. Et koskaan ei ole niin kiire, etteikö sellaiseen asiaan vois pysähtyä ja tarttua. (Opettaja 5)

Yksi opettaja kertoi, että hän oli kokenut toimivaksi metodiksi sen, että antaa oppilaiden tunnereaktioiden ensin laantua ja sen jälkeen hän jututti ristiriitatilanteen osapuolia erikseen ja lopulta vielä mietittiin yhdessä, miten tällaisia tilanteita voisi jatkossa välttää. Toinen opettaja kertoi päivittäin käyvänsä oppilaiden kanssa läpi tilanteita, joissa asiat olivat ärsyttäneet tai hermostuttaneet oppilaita. Opettaja koki tärkeäksi turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin näissä selvittelytilanteissa. Hän olikin huomannut, että oppilaat olivat oppineet käsittelemään ristiriitatilanteita rauhallisesti, eivätkä ne enää aiheuttaneet niin paljon haastavia tunteita kuin alussa.

Et kaikkien riitatilanteiden selvittely sujuu paljon mukavammin, kun mitä puoltosta vuotta sitte, ku aloiteltiin ton porukan kanssa esimerkiksi. öö.. et ne on yleensä esimerkiksi semmosia rauhallisia jutustelutilanteita eikä semmosia, että siellä niinku porukka käy kauheella kierroksilla. (Opettaja 2)

Yksi opettaja kertoi huomanneensa, että lasten on helppoa kertoa kaikenlaisista kuvista. Kaksi opettajaa oli kokenut, että hyvinvoinnin opettaminen toiminnallisesti oli toimivaa. Yksi opettaja kertoi aloittavansa aamut aina rauhoittumisharjoituksella, jossa usein tunnusteltiin omia tuntemuksia ja ajatuksia. Hän oli kokenut, että tällainen aamurutiini luo levollista ilmapiiriä luokkaan. Opettaja kertoi

myös huomanneensa, että kun hän itse oli avoimesti kertonut itsestään ja kokemuksistaan oppilaille, niin myös oppilaat rohkaistuivat kertomaan itsestään enemmän. Toinen opettaja kertoi käyttäneensä yhden kirjan tehtäviä apua siinä, että oppilaat oppivat tuntemaan enemmän itseään. Kolmas opettaja oli kokenut, että menemällä mukaan kaikenlaisiin leikkeihin, hän oppi paljon lasten maailmasta ja osasi täten helpommin ymmärtää oppilaita.

Opettajat puhuivat myös hyvän huomaamisesta ja sen vaikutuksista oppilaisiin. Yksi alkuopetuksen opettaja kertoi huomanneensa, että kehumalla luokassa hyvin käyttäytyviä oppilaita, myös meluajat rauhoittuvat. Toinen alkuopetuksen opettaja kertoi antaneensa oppilaillensa koulutodistuksen lisäksi vahvuusdiplomin. Oppilaat olivat kokeneet vahvuusdiplomin koulutodistusta tärkeämmäksi. Kolmas opettaja kertoi oppilaastaan, jolla on heikommat taidot. Yhtenä päivänä hän ja yksi toinen opettaja olivat kehuneet poikaa, ja poika lähti kotiin hyvin iloisena, vaikka yleensä hän kulkee pää alaspäin.

Häntä kehui kaks opettajaa, minä ja yks toinen. Ni sit hän niinkö ihan innoissaan lähti kotiin vilkutellen ja yleensä hänen ei niinkö.. Se menee ihan vaan niinkö pää alaspäin. Et kun vaan muistais, et sillä positiiviselle on niin suuri merkitys. (Opettaja 1)

Opetusmenetelmät ja niiden valinta ovat merkittävä osa opettajan työtä, joten ajattelisin, että siksi tämä teema on tärkeä osa opettajan arkea. Hyvinvoinnin opetuksessa vaikuttaa korostuvan opetusmenetelmät, joissa tartutaan oikeisiin tilanteisiin. Toki osa opettajista kertoi käyttävänsä erilaisia harjoituksia, mutta opetuksen painopiste oli selkeästi arjen tilanteissa. Haastattelemani opettajat halusivat panna nostaa oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen arjen tilanteissa. Lisäksi he vaikuttivat sitoutuneilta toimimaan siten, että heillä oli mahdollisuus ymmärtää oppilaiden maailmaan. Opettajat vaikuttivat toimivan myös siten, että he pyrkivät luomaan sellaisia tilanteita, joissa oppilaat oppisivat näkemään itsensä myönteisessä valossa.

6.2.5 Opettajan oma kasvu

Kaikki opettajat kokivat itse muuttuneensa kasvattajina ja kokevansa kasvatus työn ainesisältöjä tärkeämmiksi. Osa opettajista koki, että muutokseen oli pitkälti

vaikuttanut hyvinvoinnin parissa työskentely, ja osa koki muutoksia tapahtuneen myös oman henkilökohtaisen kasvun ja elämänmuutosten myötä. Yksi opettaja kertoi näkevänsä nykyisin oppilaat ja heidän perheensä aiempaa inhimillisessä valossa. Hän koki myös näkevänsä elämän suurempana kokonaisuutena ja ajatteli koulun olevan vain yksi osa lasten elämää. Toinen opettaja koki selkeästi saaneensa itse hyvää hyvinvointitaitojen opettamisesta. Hän koki, että antamalla ja opettamalla hyvää toisille, saa väistämättä myös itse hyvää.

Tämmösien hyvinvointitaitojen opettaminen ja niitten tuominen tänne luokkaan.. Niin kylhän se ehdottomasti tuo niinku opettajallekin sitä hyvinvointia, koska sähän yrität niinkun sitä hyvää kuitenkin niinku kasvattaa. Sähän niinku teet työtäsi sitä hyvää, niin silloinhan sä teet itsellesikin hyvää. Eihän se voi vahvistaa muita kuin sun positiivisia tunteita. Koska sähän koko ajan haluat viedä sitä hyvää eteenpäin, hyvää vointia (nauradus), hyvää oloa, hyvinvointia. (Opettaja 4)

Kaksi opettajaa kertoi kokevansa työssään nykyisin kasvattajan roolin tärkeämpänä kuin asiasisältöjen opettamisen. He näkivät, että muutos johtui pitkälti siitä, että he olivat panostaneet hyvinvoinnin opetukseen ja keskittyneet hyvän huomaamiseen. Toinen opettajista kertoi opettaneensa aiemmin haastavaa luokkaa, ja nähtyään myönteisiä muutoksia oppilaissa hän vakuuttui siitä, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on tärkeimpiä asioita opettajan työssä. Näitä havaintoja kuvastavat hyvin seuraavat esimerkit.

Et jos vaik, ennen kuin aloitti ees opettajan hommii, ni mä ajattelin, et mä nyt opetan sitä matikkaa ja äikkää ja näit oppisältöjä, ni nyt mä ajattelen enemmän niin, et mä opetan niitä elämään. (Opettaja 1)

Ja sit ku teki tiettyi juttui ja yritti positiivisen kautta ja kaikkii tälläsii sosiaalisii hommii teetti ja sit huomasi, et tää alkaa oikeesti toimii, ei täst nyt ikinä tuu sellassta kympin käyttäytyjän porukkaa, niinkö mitenkää, mut et näki sen kehityksen, ni ehkä sit on tavallaan iskostunut sellaset tietyt jutut, et näit mun kannattaa tehdä. (Opettaja 1)

Kaksi opettajaa kertoi olleensa jo pitkään kiinnostuneita hyvinvoinnista. Toinen näistä opettajista koki pääsevänsä vahvistamaan hyvinvoinnin opetuksen kautta sellaista opettajuutta, jota hän halusikin. Kumpikin näistä opettajista oli huomannut myönteisiä muutoksia itsessään. Toinen opettaja kertoi oppineensa paremmaksi kuuntelijaksi, vaikka hän kokikin kuuntelemaan pysähtymisen toisinaan haastavaksi hektisessä koulun arjessa. Opettaja koki myös itse oppineen-

sa lisää empatiataitoja ja tunnetaitoja, ja hyväksyvänsä nykyään sen, että lapsilla on toisinaan haasteita tunne- ja vuorovaikutustaidoissa.

Mut et kyl semmoset omat empatiataidot kasvaa [...] Ja ehkä sitten semmonen, itsekin on oppinut paremmaks kuuntelijaks.[...] ehkä semmonen ymmärrys on kasvanut siitä, että, et he [oppilaat] on kuitenkin viel niinku kasvunsa alkutaipaleella, et ei voi olettaa, että semmosia taitoja ois automaattisesti. (Opettaja 2)

Opettaja koki, että muutokset johtuivat osaksi työelämästä ja osaksi henkilökohtaisesta elämästä. Molemmat opettajat kuitenkin kertoivat kokevansa nykyisin enemmän myönteisiä tunteita, sillä he halusivat keskittyä näkemään oppilaissa hyvää ja tehdä hyvää. Hyvään keskittymisen myötä opettajat kokivat myös jaksavansa paremmin työssään. Toinen opettajista kertoi etsivänsä tietoisesti haasteiden keskellä hyviä asioita:

Et sähän yrität niinku löytää sitten koko ajan niitä signaaleja myös, että miten hyvin mulla menee, tai miten niinku kivaa tää töissä oleminen on kuitenkin. Vaikka mä painan siellä (naurahdus).. niinku niissä haasteissakin. (Opettaja 4)

Kumpikin näistä opettajista oli myös oppinut pitämään huolta itsestään työyhteisössä. Toinen kertoi oppineensa tunnistamaan paremmin työkavereiden tunnetiloja ja oppinut toimimaan haluamallaan tavalla. Toinen opettajista kertoi oppineensa pitämään huolta itsestään sellaisissa työyhteisön tilanteissa, joista hän ei kokenut hyötyvänsä.

Kaikki opettajat kokivat siis kasvaneensa. Tosin opettajien oli hankala identifioida kasvun syytä, johtuiko se hyvinvoinnin opettamisesta vai yleisestä elämäkokemuksen lisääntymisestä. Osa opettajista oli nähnyt selkeitä myönteisiä tuloksia lapsissa ja yksi oli kokenut itse saavansa paljon hyvää hyvinvoinnin opettamisesta. Tällaisten tulosten näkeminen kannustaneekin opettajia jatkamaan hyvinvoinnin opetusta.

7 Luotettavuus ja eettisyys

Koko tutkimuksen teon ajan olisi hyvä pitää mielessä luotettavuus. Haastattelussa tulisi pyrkiä olemaan mahdollisimman neutraali, jottei aiheuttaisi vinoumia aineistoon. (Rapley, 2007.) Kun tein haastatteluja, tiedostin tämän ja myös pyrin tähän. Huomasin kuitenkin haastattelujen jälkeen, että olin ehkä ollut liiankin ilmeikäs ja kommentoin ehkä enemmän kuin haastattelun tekemisessä olisi hyvä. Näin ollen olen saattanut johdatella haastateltavia, eikä aineisto ole täysin neutraali (Rapley, 2007). Toisaalta ehkä ainakin jotkut haastateltavista kertoivat näin ollen hieman enemmän ajatuksistaan ja kokemuksistaan kuin tilanteessa, jossa olisin ollut vain esimerkiksi nyökkäillyt.

Luotettavuuden kannalta olisi varmaankin ollut hyvä, jos minulla olisi ollut enemmän haastateltavia. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan ajallisista syistä pystynyt haastattelemaan useampia opettajia. Nyt haastateltavia minulla oli vain viisi ja heidän näkemykset poikkesivat jonkin verran toisistaan. Haastatteluiden määrässä olisi kuitenkin hyvä päästä sellaiseen saturaatiopisteeseen, jossa teemat alkavat toistua (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.87). Näin pienellä otoskoolla en vielä mielestäni saavuttanut saturaatiopistettä, joten on mahdollista, että jotakin olennaista aiheesta jäi selvittämättä. Toisaalta en kuitenkaan pyri laadullisen tutkimuksen mukaiseen yleistykseen, joten uskoisin, että olen onnistunut ymmärtämään ainakin jotakin olennaista hyvinvoinnista.

Otoskoon olisi ollut hyvä olla suurempi myös siksi, että tässä tutkimuksessa ymmärsin hyvinvoinnin laajasti, enkä keskittynyt mihinkään yksittäiseen hyvinvoinnin osa-alueeseen. Hyvinvointi itsessään on jo aiheena varmasti sellainen, mikä jakaa opettajia. Opettajat ovat erilaisia persoonia, joilla on erilaisia kokemuksia ja näin ollen jokaisella on oma käsitys hyvinvoinnista. Tämän lisäksi laaja hyvinvoinnin käsite myös itsessään varmaan tuo eroa siihen, miten opettajat ymmärtävät käsitteen.

Tutkimustuloksissani saattaa myös korostua niiden opettajien näkemykset, jotka olivat itse henkilökohtaisesti kiinnostuneita aiheesta. Vaikka pyrin huomioimaan kaikkien opettajien ajatuksia, niin en välttämättä onnistunut huomioimaan kaik-

kea aineistossa ollutta tietoa. Näin ollen olen saattanut aiheuttaa tuloksiin vi-
noumaa. Toki monet teemoista olivat sellaisia, jotka ilmenivät kaikkien opettaji-
en puheissa, mutta teemojen muodostukseen kuitenkin vaikutti pitkälti muuta-
man opettajan haastattelut.

Lisäksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla mietin sitä, että olenko tul-
kinnut liikaa opettajien sanomisia. Näin jälkikäteen ajatellen olisi ollut hyvä vielä
varmistaa haastatelluilta opettajilta, että olenko tulkinnut heidän sanomisiaan
oikein. Eli ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta mietin, että olenko nähnyt
aineistossa jotakin sellaista, mitä siellä ei ole. Tätä mahdollista luotettavuuson-
gelmaa pyrin pienentämään niin, että luin litteroimiani aineistoja useaan ker-
taan, jotta tuntisin aineistoni erittäin hyvin ja hahmottaisin ydinasiat, joihin opet-
tajat puheissaan viittaavat. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla teemat puoles-
taan löytyivät helpommin ja selkeämmin.

Kokonaisuudessaan luotettavuutta pyrin lisäämään siten, että raportoin kaikki
tekemäni valinnat analyysissä ja tulkinnoissa. Pyrin myös kirjoittamaan auki
kaikki tekemäni oletukset. Näiden seikkojen lisäksi Ruusuvuoren ym. (2010)
mukaan luotettavuutta voi lisätä myös kuvaamalla aineistoa. Tuloksista kirjoitta-
essani pyrin kuvailemaan, kuinka moni opettaja oli puhunut kustakin teemasta.
Pyrin myös kuvailemaan aineiston kohdat, joissa opettajat olivat puhuneet ky-
seisistä teemoista.

Luotettavuutta pyrin myös lisäämään siten, että alustavan analyysin jälkeen pa-
neuduin teoriaosuuteen. Teoriaa kirjoittaessani huomasin, että alkuperäinen
analyysini kaipaa uudelleenmuokkaamista ensimmäisen tutkimuskysymyksen
osalta, ja niinpä ryhdyin tarkentamaan analyysia. Näin ollen uskoisin, että ai-
neistostani ei jäänyt löytymättä ainakaan suurempia kokonaisuuksia, jotka kirjal-
lisuudessa esiintyivät. Finfgeld-Connett (2014) kirjoittaakin, että aineistolähtöi-
sessä analyysissä on hyvä pyrkiä siihen, ettei teoriassa olevia asioita jää löyty-
mättä aineistosta.

Tutkimukseni eettisyys toteutui mielestäni hyvin. Ryenin (2004) mukaan eetti-
syydessä on tärkeää, että tutkimuskohteet ensinnäkin tietävät, että heitä tutki-

taan. Lisäksi on tärkeää, että haastateltavat tietävät tutkimuksen luonteesta ja että heillä on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta koska tahansa. (Ryen, 2004.) Haastateltavani luonnollisesti tiesivät, että haastattelun heitä tutkimukseni tekoa varten. Heillä oli myös mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta. Analyysini tyyppi oli myös luonteeltaan sellainen, että se ei mielestäni aiheuttanut eettisiä ongelmia. Suhtauduin aineistoon siten, että oletin haastateltavien puhuvan omasta todellisuudestaan, enkä pyrkinyt tulkitsemaan haastateltavien sanomisia aivan toisella tavalla kuin mitä olin haastateltaville kertonut.

Eettisyydessä tärkeää on myös suojella haastateltavien identiteettiä. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkimustuloksissa ei tulisi olla seikkoja, joista haastateltavan voisi tunnistaa. (Ryen, 2004.) Kuvailin haastateltaviani yleisellä tasolla, enkä tuonut tutkimuksessani ilmi mitään seikkoja, joista heidät voisi tunnistaa.

8 Pohdintaa

Lähdin työstämään tämän tutkimukseni aihetta omasta mielenkiinnostani hyvinvointiin. Haastatteluja tehdessäni huomasin, etten ollut ainoa, joka pitää hyvinvoinnin opettamista tärkeänä. Haastattelemiani opettajat nimittäin kokivat, että hyvinvoinnin opetus on äärimmäisen tärkeää nyky maailmassa, joka on kovin hektinen. Yksi opettaja kertoi, että hän ajattelee hyvinvoinnin opetuksen olevan nyt tärkeämpää kuin kymmenen vuotta sitten. Opettajat ilmaisivat huolensa niin vanhempien kiireestä kuin myös siitä, etteivät vanhemmat välttämättä kysele lastensa kuulumisia. Huolta opettajat kantoivat myös lasten lisääntyneestä pelaamisesta ja videoiden katselemisesta. Opettajat kertoivatkin näkevänsä, että nykylapset tarvitsevat valtavasti hyvinvointitaitoja.

Haastattelemieni opettajien lisäksi myös uusi opetussuunnitelma tunnustaa hyvinvoinnin merkittäväksi teemaksi perusopetuksessa (POPS, 2014, s.18,22,71). Positiiviseen pedagogiikkaan perustuva hyvinvoinnin opettaminen on Suomessa kuitenkin vielä alkutaipaleellaan (tutkimuksia esim. Hintikka, 2016; Leskisenoja, 2016; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017). Niinpä halusin tässä tutkimuksessa ymmärtää, miten suomalaiset luokanopettajat käsittävät oppilaiden hyvinvoinnin ja millaisia kokemuksia heillä on hyvinvointitaitojen opettamisesta. Tässä laadullisessa tutkimuksessani haastattelin viittä luokanopettajaa, jotka olivat toimineet opettajina vähintään viisi vuotta, osa yli 20 vuotta.

Luokanopettajien käsitys oppilaiden hyvinvoinnista

Tutkimukseni tuloksissa heijastuivat opettajien arki, ajankohtaiset aiheet ja uusi opetussuunnitelma. Kirjallisuuden tavoin opettajat käsittivät oppilaiden hyvinvoinnin koostuvan monesta eri tekijästä (Keyes, 2002; Noble & McGrath, 2013, s.8-12; Ryan & Deci, 2016, s.10-11; Seligman, 2011, s.22-29). Oppilaiden hyvinvoinnin kannalta tärkeimmiksi kahdeksi teemaksi muodostuivat oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä opettajan omat taidot ja käsitykset. Nämä teemat tiivistävät tutkimukseni tulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidot nähtiin kaiken toiminnan edellytyksenä. Niiden nähtiin vaikuttavan niin oppilaaseen itseensä, hänen kaverisuhteisiinsa kuin myös koko luokan ryhmädynamiikkaan. Myös kirjallisuudessa on to-

dettu, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat ihmisen merkityksellisimpiä taitoja, sillä niiden avulla ihminen selviytyy elämän vastoinkäymisistä (Buckley & Saarni, 2014, s.99). Lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaidot luovat pohjan kaikelle sosiaaliselle kanssakäymiselle (Laine, 2005, s.64, 115-116).

Opettajan taitoihin ja käsityksiin puolestaan liittyivät esimerkiksi opettajan omat tunne- ja vuorovaikutustaidot ja hänen suhtautumisensa oppilaisiin. Opettajat näkivät, että heillä on itsellään oltava hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot, jotta he voivat toimia esimerkkinä oppilaille. Myös ulkomaisissa tutkimuksissa on todettu, että opettajan omilla taidoilla on suuri merkitys oppilaiden hyvinvoinnille: oppilaat voivat paremmin luokassa, jossa opettajalla on hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot (Jennings & Greenberg, 2009). Opettajan sosioemotionaaliset taidot näyttävät vaikuttavan myös lasten sosiaalisiin ja akateemisiin taitoihin (Pianta ym., 2012).

Opettajan omat taidot ja käsitykset vaikuttavat puolestaan luovan perustan koko luokan ilmapiirille ja toimintakulttuurille. Hyvinvoivassa luokassa on tukea, kannustusta, hyväksyntää ja paljon myönteistä palautetta. Oppilaat nauttivat toistensa seurasta ja kunnioittavat toisiaan. Opettaja tukee lasten osallisuutta ja valinnanvapautta sekä välittää kaikista oppilaistaan. (Rucinski ym. 2018; Ryan & Deci, 2016, s.5,367.) Näistä seikoista myös haastattelemani opettajat puhuivat. Opettajat halusivat olla läsnä olevia, välittäviä aikuisia. He kokivat, että he voivat toiminnallaan luoda oppilaille onnistumisen kokemuksia ja huomata oppilaissa olevan hyvän. He pystyivät myös luomaan oppilaille merkityksellisyyden tunnetta osallistamalla oppilaita sekä kuulemalla ja huomioimalla jokaisen oppilaan. He kokivat voivansa myös valita yhteistoiminnallisia ja yhteisöllisyyteen tähtääviä työtapoja. Lisäksi he kertoivat pystyvänsä vaikuttamaan turvallisen ilmapiirin syntymiseen, jossa jokaisen oppilaan ajatukset ja tunteet ovat sallittuja. Vaikka haastattelemani opettajat kokivat voivansa vaikuttaa paljon luokan ilmapiiriin, he ajattelivat, että myös oppilailla ja ryhmädynamiikalla on paljon merkitystä.

Tutkimukseni tuloksissa näkyivät monet ulkomaisen kirjallisuuden teemat. Opettajat pitivät oppilaiden hyvinvoinnin kannalta merkityksellisenä niin oppilaiden

kyvykkyyden tunnetta, ihmissuhdetaitoja, merkityksellisyyden tunnetta kuin myös autonomian tukemista osallisuuden keinoin (Keyes, 2002; Ryan & Deci, 2016, s.10-11; Seligman, 2011, s.22-29). Kouluhyvinvoinnin määritelmän osalta opettajat pitivät tärkeänä turvallisuutta, vahvuuksia, merkityksellisyyttä ja sosio-emotionaalisia taitoja (Noble & McGrath, 2013, s.8-12). Vaikuttaa siltä, että suomalaiset opettajat ymmärtävät hyvinvoinnin pitkälti samankaltaisena kuin millaisena ulkomainen kirjallisuus esittelee hyvinvoinnin.

Yhdessä asiassa suomalaiset opettajat kuitenkin poikkeavat hyvinvoinnin kirjallisuudessa esitetyistä asioista - myönteisten tunteiden merkityksessä (esim. Fredrickson, 2001). Myös Suomessa tehdyistä tutkimuksista on saatu viitteitä siitä, että myönteisyydellä on merkitystä (Janhunen, 2013, s.61-70; Leskisenoja, 2016, s.8). Haastattelemistani opettajista huokui halu nähdä hyvää oppilaisaan, mutta varsinaisten myönteisten tunteiden opettamista opettajat eivät maininneet. Meillä ei ehkä suomalaisessa kulttuurissa ole perinteisesti painotettu myönteisiä tunteita, mutta tutkimustulosten mukaan myönteisyyden harjoittaminen lisää hyvinvointia (Waters, 2011). Myönteisissä tunnetiloissa ihmisen toimintakyky on myös parempi, jolloin esimerkiksi oppiminen ja sosiaalisten suhteiden solmiminen helpottuu (Fredrickson, 2001).

Luokanopettajien kokemuksia hyvinvoinnin opettamisesta

Toisen tutkimuskysymyksen osalta etsin ymmärrystä siihen, millaisia kokemuksia opettajilla oli ollut hyvinvointitaitojen opetuksesta. Opettajat puhuivat ensinnäkin resursseista. Osaltaan opettajat kokivat resurssit riittäviksi, osaltaan taas puutteellisiksi. Resurssit ja niiden haastavuus on tunnustettu myös kirjallisuudessa. Resurssien turvaamiseksi kirjallisuudessa on ehdotettu koko koulun mukaan lähtöä hyvinvoinnin opetukseen. Kun koko koulu on mukana hyvinvoinnin opetuksessa, monet asiat helpottuvat: opettaja saa riittävästi tukea ja koulutusta, rahalliset resurssit ovat turvattuja ja hänellä on konkreettinen ohjelma, jota noudattaa. (Durlak ym., 2011; Greenberg ym., 2003; Waters, 2011.)

Toisekseen opettajat puhuivat haastavien oppilaiden ja ryhmien ohjaamisesta. Tässä opettajat olivat kohdanneet vaikeuksia, mutta he olivat myös huomanneet, että esimerkiksi luokan ilmapiiri voi muuttua myönteisyyden ja rajojen

asettamisen kautta. Muutoksessa korostui opettajan rooli. Jos opettaja tiesi tarkasti, millaista käytöstä opettaja vaati oppilailtaan, oppilaat myös oppivat käyttäytymään opettajan toivomalla tavalla. Kolmanneksena opettajat olivat huomanneet, että hyvinvointitaitojen opetuksen myötä oppilaiden taidot olivat yleisesti parantuneet. Tosin muutos koettiin hitaaksi. Ulkomaisessa kirjallisuudessa on myös todettu, että hyvinvointitaitojen opettaminen tuottaa tuloksia. Erilaisten interventio-ohjelmien myötä oppilaiden hyvinvoinnin ja koulumenestyksen on todettu kasvavan ja häiriökäyttäytymisen pienentyvän (Durlak ym., 2011; Waters, 2011). Myös Suomessa on saatu myönteisiä tuloksia lasten käytöksessä ja taidoissa (Hintikka, 2016, s.4; Leskisenoja, 2016, s.8). Vaikuttaa siis siltä, että hyvinvointitaitoja voidaan menestyksekkäästi opettaa kouluissa.

Neljänneksena hyvinvoinnin opetuksen opettajat olivat todenneet toimivan parhaiten arjen tilanteissa. Osa opettajista toki järjesti oppilaille myös erilaisia harjoituksia hyvinvoinnin saralta, mutta esimerkiksi ristiriitatilanteet nähtiin mainiointa oppimistilanteita. Viidenneksena kaikki opettajat kokivat kasvaneensa. Osa koki saaneensa paljon hyvää hyvinvoinnin opettamisesta, osa taas koki, että kasvu on saattanut johtua muistakin seikoista kuin hyvinvoinnin opettamisesta. Myös tutkimustulokset tukevat näitä havaintoja: ainakin opettajan tunnetaitojen on huomattu parantuvan työkokemuksen myötä (Virtanen, 2013, s.3). Lisäksi tutkimuksissa on huomattu, että hyvinvoinnin opetus lisää myös opettajien omaa hyvinvointia (Kern ym. 2015).

Johtopäätöksiä, yhteys laajempaan kontekstiin ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni kuluessa minulle muodostui vahva kuva siitä, että kaikki asiat ovat kytköksissä toisiinsa. Hyvinvointia ei voi supistaa mihinkään tiettyyn konkreettiseen asiaan. Jos jollakin osa-alueella tapahtuu muutoksia, niin muillakin osa-alueilla todennäköisesti muuttuu jokin. Jos esimerkiksi opettajan omat tunne- ja vuorovaikutustaidot paranevat, vaikuttaa se myönteisesti luokan ilmapiiriin ja oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoihin (Jennings & Greenberg, 2009). Tällöin myös opettajan kokema stressi pienenee ja hän pystyy olemaan paremmin läsnä oppilailleen (Jeon ym., 2019; Montgomery & Rupp, 2005). Jos puolestaan oppilas oppii hallitsemaan paremmin tunteitaan, voi se vaikuttaa myönteisesti niin hänen vertaissuhteisiinsa kuin myös opettajan suhtautumiseen (Salmivalli,

2005, s.79). Myös koko koulun mukaan lähtö hyvinvoinnin opetukseen voi auttaa opettajia turvaamaan parempaa oppimista (Greenberg ym., 2003).

Niin aiemmat tutkimukset kuin myös oma tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että hyvinvointia voi opettaa ja oppia (esim. Durlak ym., 2011, Hintikka, 2016, s.4; Leskisenoja, 2016, s.8). Vaikuttaa siltä, että hyvinvointia voi ryhtyä parantamaan monesta eri suunnasta. Lasten kanssa voi harjoitella tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja vahvuustaitoja (Noble ym., 2008, s.11-12). Myös osallistamisen keinoin voidaan tukea oppilaiden merkityksellisyyden ja autonomian tunnetta (Kiili, 2008; Ryan & Deci, 2016, s.10-11). Lisäksi myönteisiä tunteita voidaan tuloksellisesti harjoittaa (Shankland & Rosset, 2017). Oppilaisiin kohdistuvien taitojen lisäksi opettaja voi kohdistaa harjoitukset myös itseensä ja edesauttaa siten oppilaiden hyvinvoinnin lisäämistä (Jennings & Greenberg, 2009).

Tutkimusten mukaan opettajan omat tunnetaidot eivät vaikuta vain oppilaiden hyvinvointiin vaan myös hänen jaksamiseensa työssään (Jennings & Greenberg, 2009; Jeon ym., 2019; Montgomery & Rupp, 2005). Suomalaisten opettajien tunnetaidot on tutkimuksessa kuitenkin todettu keskinkertaisiksi, mikä tarkoittaa sitä, että opettajat saattaisivat hyötyä lisäkoulutuksesta tällä osa-alueella (Virtanen, 2013, s.3). Tunnetaidot eivät tutkimusten mukaan kuitenkaan ole ainoa osa-alue, joiden harjoittamisesta hyötyy, vaan myös muiden hyvinvointitaitojen harjoittamisesta on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia (esim. Linkins ym., 2015). Jos kaikki opettajat saisivatkin lisäkoulutusta hyvinvoinnista ja pysyivät lisäämään omaa hyvää oloaan, voisi tällä olla laajat yhteiskunnalliset vaikutukset. Opettajat jaksaisivat itse paremmin työssään, eivätkä he päätyisi vaihtamaan alaa. Myös lapset voisivat paremmin, kun opettajan taidot paranisivat (Jennings & Greenberg, 2009).

Lisäksi jos kouluissa lähdetäisiin uuden opetussuunnitelman innoittamina opettamaan hyvinvointia, pystyttäisiin mahdollisesti myös mielenterveyden häiriöiden esiintymistä tulevaisuudessa pienentämään. Ideaalitulanteessa oppilaat kohtaisivat koulussa hyvinvoivan opettajan, joka toimii lapsille esimerkkinä ja luo omalla hyvinvoinnillaan hyvää oloa luokkaan. Lisäksi jokainen oppilas oppisi peruskoulussa taitoja, joiden avulla selviytyä niin omasta arjestaan kuin elä-

mässä vastaantulevista haasteista. Näillä tekijöillä voisi olla henkilökohtaista merkitystä jokaiselle yksilölle, mutta myös kansantaloudellista vaikuttavuutta. Terveystieteiden huollon kulut ja sairauspoissaolot todennäköisesti vähentyisivät, kun ihmiset jäisivät pienemmissä määrin pois töistä mielenterveydellisistä syistä. Ideaalitulanteessa kaikki lapset ja aikuiset osaisivat käsitellä omia tunteitaan ja pitää huolta itsestään. Peruskoulu voisi toimia mainiona paikkana opettaa tällaisia elintärkeitä elämäntaitoja.

Jatkotutkimusaiheena olisi mielestäni mielenkiintoista selvittää vielä tarkemmin sitä, millaisilla konkreettisilla keinoilla opettajat tukevat lasten hyvinvointia. Tätä voisi tutkia havainnoimalla opettajia. Lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää, millä tavalla hyvinvoinnin opettaminen vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen. Myös lisätutkimukset siitä, millaisia vaikutuksia hyvinvoinnin opetuksella on oppilaiden kokemaan hyvinvointiin, olisi tärkeä ja mielenkiintoinen aihe. Hyvinvoinnin opetuksen vaikutuksia olisi mielenkiintoista seurata pitkittäistutkimuksella, jossa voitaisiin kartoittaa, millaisia vaikutuksia hyvinvoinnin opetuksella on mielenterveyden häiriöiden esiintyvyyteen.

Lähteet

- Ahola, K., Lanas, M., & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus*, 48 (4), 288-300.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G., Riper, H., Smit, H., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(119). doi:10.1186/1471-2458-13-119
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Buckley, M., & Saarni, C. (2014). Emotion regulation. New York: Routledge.
- CASEL. (2019). What is SEL? Luettu 20.5.2019. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cohen, J. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Weissberg, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research*, 14(3), 341-352. doi:10.1177/1468794113481790
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research* (s. 645-672). Thousand Oaks: Sage.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Hintikka, J. (2016). Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia aggression portaat –interventiosta. Väitöskirja, Turun yliopisto, Turku.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu : Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Huppert, F., & So, T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.
- Janhunen, K. (2013). Kouluhuvinvointi nuorten tulkitsemana. Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto, Kuopio.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi:10.3102/0034654308325693
- Jeon, L., Buettner, C., Grant, A. & Lang, S. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 21-32. doi:10.1016/j.appdev.2018.02.002
- Jeon, L., Hur, E. & Buettner, C. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96. doi:10.1016/j.jsp.2016.09.006
- Karas, J., & Nurminen, J. (2016). Sinäkin tunnet hänet – näin yleisiä mielenterveyden ongelmat ovat. Luettu 1.9.2019. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/05/16/sinakin-tunnet-hanet-nain-yleisia-mielenterveyden-ongelmat-ovat>
- Kern, M., Adler, A., Waters, L., & White, M. (2015). Measuring whole-school well-being in students and staff. Teoksessa M. White & S. Murray (toim.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools* (s. 65-91). Dordrecht: Springer.
- Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. doi:10.2307/3090197
- Kiili, J. (2008). Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu: Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua. *Kasvatus*, 39(1), 50-62.
- Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the "together at school" intervention program on children's socio-emotional skills: A cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(1), 27. doi:10.1186/s40359-016-0133-4
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.
- Leskisenoja. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Väitöskirja. Lapin yliopisto, Rovaniemi. URN:ISBN:978-952-484-915-9

- Linkins, M., Niemiec, R., Gillham, J. & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64-68. doi:10.1080/17439760.2014.888581
- Lopez, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M., & Valdes, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: A mixed methods approach. *Learning Environments Research*, 21(3), 407-422. doi:10.1007/s10984-018-9258-0
- Nowell, S., Norris, J., White, D. & Moules, N. (2017). Thematic Analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. doi:10.1177/1609406917733847
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. doi:10.1037/1089-2680.9.2.111
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. doi:10.1177/1754073916639667
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.), *Emotional development and emotional intelligence* (s. 3-31). New York: Basic Books.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K., & Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 7-11). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Montgomery, C. & Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486. doi:10.2307/4126479
- Niemi, R., Heikkinen, H. & Kannas, L. (2010). Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus*, 41(1), 53-62.
- Noble, T. & McGrath, H. (2013). Well-being and resilience in education. Teoksessa I. Boniwell, S. David & A. Ayers (toim.), *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0043
- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R. & Robb, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing*. Canberra: Australian Government Department of Education, Employment & Workplace Relations. Luettu 20.5.2019.
<https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:29490/datastream/PDF/view>

- Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- Oppenheimer, Fialkov, Ecker, & Portnoy. (2014). Teaching to strengths character education for urban middle school students. *Journal of Research in Character Education*, 10(2), 91-115.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40-54. doi:10.1177/0002716203260079
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC : New York: American Psychological Association; Oxford University Press.
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386). New York: Springer.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 53-74). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. *Haastattelun analyysi* (pp. 179-203). Tampere: Vastapaino.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Eades, J. & Linley, P. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388. doi:10.1080/17439760.2011.594079
- Quinlan, D., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. (2015). How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77-89. doi:10.1080/17439760.2014.920407
- Rapley, T. (2007). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 16-34). London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781848608191
- Rucinski, C., Brown, J. & Downer, J. (2018). Teacher–Child relationships, class

room climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. doi:10.1037/edu0000240

- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 8-29). Tampere: Vastapaino.
- Ryan, R., & Deci, E. (2016). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryen, A. (2004). Ethical issues. Teoksessa G. Gobo, J. Gubrium, C. Seale & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s.218-235). London: Sage Publications.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo U. (2015): Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa. S. Aaltonen, & R. Högbäck (toim.). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s.166-190). Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563
- Shankland, R. & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educator. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363–392.
- Sinclair, R. & Franklin, A. (2000). Young people's participation. Quality protects research briefing (3). Luettu 19.8.2019. <https://lemosandcrane.co.uk/resources/DoH%20-%20Young%20Peoples%20participation.pdf>
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106-118. doi:10.1002/CHI.817
- Solantaus, T., Lindblom, J., Ojala, T., & Kampman, M. (2015). Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta. Työpaperi (34). Luettu 28.5.2019. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129629/URN_ISBN_978-952-302-583-7.pdf?sequence=1

- Tiittula, L., & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa T. Aaltonen, J. Ruusuvuori, L. & Tiittula, L. (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s.9-21). Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, & Vuorinen. (2017). *Huomaa hyvä! : Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väliavaara, H., Paakkari, L., Aro, T., & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus*, 49(1), 6-19.
- Virtanen, M. (2013). Opettajan emotionaalinen kompetenssi - tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Waters. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- White, M. A. (2016). Why won't it stick? positive psychology and positive education. *Psychology of Well-Being*, 6(1) doi:10.1186/s13612-016-0039-1
- White, M., & Waters, L. (2015). A case study of 'The good school:' Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76. doi:10.1080/17439760.2014.920408
- Zullig, K. & Matthews-Ewald, M. (2014). School climate - definition, measurement, and application Teoksessa M. Furlong, R. Gilman & E. Huebner (toim.), *Handbook of positive psychology in schools* (s.313-328). New York: Routledge.

Liitteet

LIITE 1: Haastattelukysymykset

Taustakysymykset

1. Koulutus
2. Toimitko luokanopena, erityisluokanopena, muu?
3. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
4. Miltä luokka-asteilta sinulla on opetuskokemusta?

Haastattelukysymykset

Hyvinvointitaidot – mitä ja miksi?

1. Mitä ajatuksia sinulle tulee mieleen sanasta hyvinvointitaidot?
2. Onko hyvinvointitaitojen opetus mielestäsi tärkeää? miksi, miksi ei?
3. Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät hyvinvointitaidot, joita toivoisit oppilaiden oppivan?

Hyvinvointitaitojen opetus – konkreettia

1. Miten hyvinvointitaitojen opetus näkyy arjessa?
 - a. Onko hyvinvointitaitojen opetus erillisinä tuokioina vai onko se jatkuvasti mukana?
 - b. Oletko noudattanut jotakin tiettyä ohjelmaa tai aatetta? Mitä?
2. Millä konkreettisilla tavoilla olet opettanut hyvinvointitaitoja? Antaisitko esimerkkejä?
3. Millaiset tavat/opetusmenetelmät olet kokenut parhaiten toimiviksi?

Hyödyt ja haitat

1. Millaisia vaikutuksia olet huomannut oppilaissa? (antaisitko esimerkkejä)
 - a. oppilaiden vertaissuhteissa?
 - b. suhteessa sinuun?
 - c. suhteessa koulunkäyntiin?
 - d. positiivisten tunteiden määrässä?
2. Millaisia vaikutuksia olet huomannut itsessäsi?
 - a. suhteessa oppilaisiin?
 - b. suhteessa työkavereihin?
 - c. suhteessa työhösi ja opettajan identiteettiisi?
 - d. positiivisten tunteiden määrässä?
3. Millaisia haasteita/esteitä olet kohdannut? / Millaisia ponnisteluja hyvinvointitaitojen opettaminen on sinulta vaatinut?

- a. Millaista tukea toivoisit hyvinvointitaitojen opetukseen? (ja keneltä)
/(Olisiko hyvinvointitaitojen opettaminen helpompaa, jos saisit siihen tukea? Millaista/keneltä?)

Eri hyvinvointialueiden tukeminen

(johdanto tähän.. Tutkimusten mukaan voimme parhaiten silloin, kun meillä on hyviä sosiaalisia suhteita, koemme positiivisia tunteita ja koemme, että elämämme on merkityksellistä. Merkityksellisyys näkyy esimerkiksi siten, että voimme toteuttaa itseämme ja koemme onnistumisia.)

1. Millä tavalla voit mielestäsi opettajana tukea lasten sosiaalisten suhteiden kehittymistä?
2. Entä positiivisia tunnekokemuksia?
3. Entä osaamisen kokemuksia?
4. Entä kuulluksi tulemistä ja osallisuutta?

Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa?